

Herausgeber:

Stiftung Katholische Freie Schule
der Diözese Rottenburg-Stuttgart
Bischof-von-Keppler-Str. 5
72108 Rottenburg

An diesem Band haben mitgewirkt:

Stefanie Andelfinger, Veronika Beck, Waltraud Hutt,
Isolde Jehle, Ulrika Rückgauer, Susanne Sigrist,
Dr. Joachim Schmidt, Maria Stitzenberger und
Marion Tuschl-Kriegel.

Gestaltung:

Christof Kövesi

©2018

ISBN 978-3-936548-10-5

Erziehungs- und Bildungsplan für die Kindergärten an
katholischen freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart

MARCHANTALER PLAN

Kindergarten

Inhaltsverzeichnis

I. Geleitwort und Hinweise zum Marchtaler Kindergartenplan	7
Geleitwort	7
Hinweise	9
II. Die Neufassung des Marchtaler Kindergartenplans	11
1. Geschichte und Entstehung	11
2. Herausforderungen und Lebenssituationen von Kindern und Familien heute	14
III. Grundgedanken des Marchtaler Kindergartenplans	
3. Selbstverständnis und Auftrag	20
4. Unser Bild vom Kind	24
5. Die besondere Bedeutung der Erzieherin	26
6. Zusammenarbeit mit den Eltern	30
7. Bildungs- und Erziehungsverständnis des Marchtaler Kindergartenplans	33
IV. Das „vierfache Geflecht von Beziehungen“	37
8. Beziehung zur Welt: Kinder, die die Welt entdecken – lernende, forschende, entdeckungsfreudige Kinder	38
9. Beziehung zu mir und meiner eigenen Person: Kinder, die sich selbst entdecken	43
10. Beziehung zu den Mitmenschen: Kinder, die den/die anderen entdecken	47
11. Beziehung zu Gott: Kinder, die Gott entdecken	52
V. Strukturelemente der Marchtaler-Plan-Pädagogik und ihre elementarpädagogische Bedeutung	62
12. Morgenkreis	63
13. Freispiel	66
14. Ganzheitliche Bildung	69
VI. Schlüsselprozesse guter Bildung	71
15. Partizipation und Beteiligung	71
16. Gestaltung und Bewältigung von Übergängen	75
17. Inklusion	81
18. Fortbildung und Personalentwicklung	83



I. Geleitwort und Hinweise zum Marchtaler Kindergartenplan

Geleitwort

In den Leitlinien für die Entwicklung und Profilierung der katholischen Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart wird als zentrale Idee für Erziehungs- und Bildungsprozesse beschrieben, Kindern zu helfen, „dass ihr Leben gelingt, indem sie auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingehen“. Dieses Ziel verfolgen alle Einrichtungen der Stiftung Katholische Freie Schule – selbstverständlich auch die Kindergärten.

In Marchtaler-Plan-Kindergärten muss die Verwirklichung dieses Ziels auf anderen Wegen und mit anderen Formen geschehen als in den Marchtaler-Plan-Schulen. Beide fußen aber auf dem gleichen Fundament – dem christlichen Menschenbild – und besitzen auch gemeinsame Strukturen. So stammt beispielsweise der Morgenkreis, mit dem die katholischen Marchtaler-Plan-Schulen in der Diözese verbindlich die Woche eröffnen, ursprünglich aus dem Kindergarten und wurde von den Lehrkräften als so bedeutsam empfunden, dass er auch in den schulischen Kontext übernommen wurde.

Die aktuelle Fassung des Marchtaler Kindergartenplans beschreibt diese gemeinsamen Wurzeln und Strukturen. Im Kapitel „Selbstverständnis und Auftrag“ werden die biblischen und theologischen Quellen des pädagogischen Handelns in den Kindergärten – wie auch an allen anderen Marchtaler-Plan-Einrichtungen – beschrieben. In der Darstellung des „vierfachen Geflechts von Beziehungen“ wird das gemeinsame pädagogische Grundverständnis ebenso erläutert wie in der Beschreibung der Strukturelemente „Morgenkreis“, „Freispiel“ und „Ganzheitliche Bildung“.

Gleichzeitig kommen auch die Spezifika elementarpädagogischen Handelns zur Sprache. Der neue Marchtaler Kindergartenplan ist „auf der Höhe der Zeit“ – obwohl (oder vielleicht auch gerade weil) er nicht jedem modischen Diskurs folgt, sondern auf Dinge Wert legt, die in der christlichen Pädagogik eine lange Tradition besitzen: der Wert von Beziehung und Bindung, die Bedeutung des Vorbilds der Erzieherin, die Wichtigkeit von Symbolen und Ritualen u.v.m.

Sehr herzlich möchten wir den am Entstehungsprozess dieses Bandes Beteiligten danken. Es sind dies vor allem die Leiterinnen der Kindergärten im Bereich der Schulstiftung: Stefanie Andelfinger, Waltraud Hutt, Ulrika Rückgauer, Maria Stitzenberger und in der Endphase Veronika Beck sowie als fachkundige Erzieherinnen Isolde Jehle und Susanne Sigrist. Großer Dank gilt Marion Tuschl-Kriegel, die die Überarbeitung des Marchtaler Kindergartenplans immer wieder eingefordert und schließlich auch initiiert und begonnen hat. Unser Dank gilt Herrn Christoph Knoblauch vom Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) Tübingen für seine kritische Lektüre und wichtige wissenschaftliche Anregungen. Herrn Schulamtsdirektor Roman Mangold verdanken wir

Einsichten in die historischen Verbindungen des Marchtaler Plans an Schulen und Kindergärten sowie zahlreiche Anregungen aus seiner Arbeit an der Neufassung des Marchtaler Plans für die Grundschule. Schließlich geht der Dank auch an alle Erzieherinnen und Erzieher, die sich in zwei Tagungen und während zahlreicher Teamsitzungen mit den Texten beschäftigt und ihre Anregungen eingebracht haben.

Der vorliegende Band ergänzt die jüngst ebenfalls erschienenen Bände des Marchtaler Plans: den Grundlagenband und die Marchtaler Pläne für Grundschulen, Realschulen und Gymnasien. Nun geht es darum, den vorliegenden Plan mit Leben zu füllen – das aber wird Papier nicht leisten können. Dafür braucht es die Arbeit der Fachkräfte wie auch jedes einzelnen Lesers. Wir wünschen dazu gutes Gelingen und Gottes Segen!

Dr. Joachim Schmidt
Stiftungsvorstand

Harald Häupler
Stiftungsvorstand

Hinweise

Der vorliegende Marchtaler Kindergartenplan bildet neben dem Orientierungsplan für Erziehung und Bildung für die baden-württembergischen Kindergärten die zentrale Grundlage für die Arbeit der Einrichtungen unter dem Dach der Stiftung Katholische Freie Schule. Er beschreibt sowohl die biblisch-theologischen als auch die (elementar-)pädagogischen Wurzeln der Erziehungs- und Bildungsarbeit sowie deren Realisierung in verschiedenen Strukturelementen. Darüber hinaus formuliert er Schlüsselprozesse der Erziehung und Bildung, in denen sich die Grundgedanken der Marchtaler-Plan-Pädagogik besonders ausprägen.

Der Marchtaler Kindergartenplan beschreibt die Spezifika einer elementarpädagogisch arbeitenden Marchtaler-Plan-Einrichtung. Er zeigt die Verbindung zur Arbeit an den Marchtaler-Plan-Schulen auf und widmet sich den gemeinsamen pädagogischen Grundlagen. Der Kindergartenplan stellt aber auch die eigenständige Weiterentwicklung der Grundgedanken des Marchtaler Plans im Feld der frühkindlichen Bildung dar. Er tritt damit eigenständig neben die Marchtaler Pläne für die verschiedenen Schularten.

Der Marchtaler Kindergartenplan ist ein Grundlagenplan – er beschreibt nicht die konkreten Abläufe in den einzelnen Einrichtungen. Dies niederzulegen ist Aufgabe einer Konzeption, die jede Einrichtung auf der Grundlage des Marchtaler Kindergartenplans individuell erstellen muss. Dabei müssen sich die Konzeptionen natürlich auf diesen Grundlagenplan beziehen. Wie sich aber dessen Vorgaben konkretisieren, kann in den einzelnen Einrichtungen in pädagogischer Freiheit ausgestaltet werden.

Der vorliegende Text enthält viele Vorüberlegungen, die nicht mehr alle einzeln expliziert werden können. Nur einige wenige Erläuterungen seien daher im Folgenden angebracht:

- Der vorliegende Plan verwendet durchgehend den Begriff „Kindergarten“. Dies ist ungewöhnlich in einer Zeit, in der überall nur noch von „Kindertageseinrichtungen“ gesprochen wird. Wir verbinden mit dem Begriff „Kindergarten“ dagegen den ursprünglichen, auch historischen Impuls, der ihm innewohnt. Friedrich Fröbel, der Stifter des ersten „Kindergartens“, betont mit dem Bild des Gartens das Element der freien Entwicklung und setzt seine Einrichtung von den damals schon vorhandenen „Kleinkinderbewahranstalten“ ebenso ab wie von den „Kleinkinderschulen“. Diese Erkenntnis, verbunden mit Fröbels Einsichten in die Bedeutung des Spiels für kindliche Lern- und Bildungsprozesse, ist uns wichtig, wenn wir von „Kindergarten“ sprechen.

- Im Marchtaler Kindergartenplan wird konsequent von „Erzieherinnen“ gesprochen. Dies bedarf einer doppelten Erläuterung. Zum einen werden hier in der Regel alle pädagogischen Fachkräfte angesprochen; der Begriff „Erzieherin“ beschreibt hier also vorrangig die Aufgabe, nicht den Ausbildungsabschluss. Zum anderen wird die weibliche Fassung verwendet, obwohl es erfreulicherweise auch immer mehr männliche Erzieher gibt. Wir tun dies bewusst, weil die meisten Veröffentlichungen den anderen Weg wählen.
- Bei der Entstehung des vorliegenden Kindergartenplans wurde intensiv auch die Bedeutung der Krippenarbeit diskutiert. Diese ist in zahlreiche Überlegungen eingeflossen, auch wenn dies nicht überall eigens erwähnt wird.

II. Die Neufassung des Marchtaler Kindergartenplans

1. Geschichte und Entstehung

Als 1991 der „Marchtaler Kindergartenplan. Pädagogische Grundlagen für Kindergärten an katholischen freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart“ herausgegeben wurde, erinnerten die dort ausgeführten „Themenkreise“ und pädagogischen Fundamente an die Vernetzten Unterrichtseinheiten des Marchtaler Plans. Man hätte meinen können, die schulpädagogischen Errungenschaften des 1987 erschienenen Marchtaler Plans für Katholische Freie Grund- und Hauptschulen würden nun in den Kindergarten implementiert.

Tatsächlich war es eher andersherum. Bereits in den ausgehenden 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts hatten sich Lehrkräfte der katholischen freien Grundschulen um eine Kooperation mit den Kindergärten bemüht, um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule pädagogisch gut zu gestalten – so auch in Ravensburg. Eine Lehrergruppe aus St. Konrad berichtete in einer 1982 herausgegebenen Broschüre: „Wir durften wöchentlich zwei Stunden unsere zukünftigen Schulanfänger im Kindergarten besuchen und uns wieder auf den „Boden“ begeben. Die Kinder holten uns herunter und wir versuchten ihre Bedürfnisse zu erspüren und auf sie einzugehen.“¹ Es mag sein, dass bereits hier die Idee vom „Kind in der Mitte“, wie sie dem Marchtaler Plan später vorangestellt wurde, entstand.

Aus den Erfahrungen dieser Grundschullehrer im Kindergarten fand der Morgenkreis seinen Weg in den Kanon der Strukturelemente im Marchtaler Plan: „Der Morgen- bzw. Schlusskreis, zu dem sich die Kinder immer in der Runde versammelten, imponierte uns, und die Idee, ihn einmal mit in unsere Schule zu übernehmen, kam auf.“²

Auch die Klassenzimmergestaltung wurde nun am Kindergarten ausgerichtet: „Es war eine Freude zu sehen, wie aus eintönigen frustrierenden Sälen einladende und anregende Klassenzimmer wurden.“³

Analog zu den im Kindergarten erlebten mehrwöchigen Themen wurde der Unterricht in einer anderen Form „fächerübergreifend als Gesamtunterricht angelegt. Wir begnügten uns mit einer zeitlichen Einordnung der Themen in grober Form und setzten für ein Sachkundethema 6 - 8 Wochen an.“⁴ Damit gründet auch eine der Wurzeln des später entstandenen Vernetzten Unterrichts im Kindergarten. Der Marchtaler Kindergartenplan wurde zusammen

1 Dietrich Weber (Hg.): Von den Freiheiten der Grundschullehrer. Ravensburg 1982.

2 Ebd. o.S.

3 Ebd. o.S.

4 Ebd. o.S.

mit dem Marchtaler Plan für die katholischen freien Grund- und Hauptschulen deshalb zu Recht als „eine in sich geschlossene pädagogische Konzeption“⁵ dargestellt.

1991 wurde zum ersten Mal ein Marchtaler Plan für die Kindergärten herausgegeben. Als wesentliche Intentionen nannten die Autoren eine „religiöse Erziehung, die vertraut macht mit der Botschaft Jesu Christi“⁶, sowie eine „ganzheitliche personale und soziale Erziehung“⁷. Als besonders wichtig für die Realisierung dieser Zielsetzungen wurde schon damals die „Erzieherin als Persönlichkeit“ gesehen, die die „Herzmitte“⁸ der erzieherischen Bemühungen darstellt.

Eine Neufassung des Marchtaler Kindergartenplans wurde im Jahr 2002 erstellt. Wie schon im Plan von 1991 finden sich auch hier „vernetzte Einheiten“. Ebenso gleichen die Erziehungsziele denen aus dem Vorgängerband fast wörtlich.

Die Elementarpädagogik hat seit der letzten Fassung des Marchtaler Kindergartenplans erhebliche Weiterentwicklungen durchlaufen. Diese schlugen sich in den Orientierungsplänen des Landes Baden-Württemberg sowie in den Richtlinien für die katholischen Kindergärten in der Diözese Rottenburg-Stuttgart nieder. Die Überarbeitung des Marchtaler Kindergartenplans war daher eine dringende Notwendigkeit. Schon im Jahr 2013 erfolgte der Projektauftrag für dessen Revision. Darin hieß es: „Der Marchtaler Kindergartenplan in seiner dritten Fassung wird die Grundlage für die Konzeptionen der Kindergärten und Krippen aller katholischen Schulen der Diözese Rottenburg-Stuttgart bilden. Er stellt eine Weiterentwicklung der bisherigen Marchtaler Kindergartenpläne unter Einbeziehung aktueller erziehungswissenschaftlicher – vor allem elementarpädagogischer – Erkenntnisse und veränderter Lebens- und Familienwelten dar. Dabei beachtet er die nach wie vor gültigen Leitgedanken der zweiten Fassung und führt diese weiter.“⁹

5 Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Marchtaler Kindergartenplan. Rottenburg 1991.

6 Ebd. S. 15.

7 Ebd.

8 Ebd. S. 11.

9 Schriftlicher Projektauftrag des Vorstandes der Stiftung Katholische Freie Schule.

Mit dem vorliegenden Band ist also das Ergebnis eines ca. vierjährigen Prozesses dokumentiert. Von seinen Vorgängern unterscheidet sich der Marchtaler Kindergartenplan am offensichtlichsten darin, dass er keine vernetzten Einheiten mehr vorsieht. Aber auch an zahlreichen anderen Stellen sind andere Akzentsetzungen vorgenommen worden, die vor allem der intensiven Auseinandersetzung mit den aktuellen elementarpädagogischen Diskussionen geschuldet ist. Im Kern aber bleibt sich der Marchtaler Kindergartenplan treu: „Er lässt das Kind durch Menschen erfahren: Ich bin erwünscht und geliebt; ich bin angenommen, hier kann ich mich wohl fühlen und glücklich sein. Jedes Kind soll werden, was ihm von Gott her zugesprochen ist.“¹⁰

¹⁰ Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Marchtaler Kindergartenplan. Rottenburg 2002, S. 13.

2. Herausforderungen und Lebenssituationen von Kindern und Familien heute¹¹

Kinder wachsen in einer Welt auf, die sich ständig und immer schneller verändert. Dies zeigt sich zum Beispiel im Wandel von Familienwirklichkeiten, in der voranschreitenden Digitalisierung, in der wachsenden Kommerzialisierung auch der Freizeit oder in der zunehmenden Konsumorientierung. Unsere Welt ist geprägt von vielfältigen Kulturen und wachsender Pluralität. Die Lebenswelten, in denen sich Kinder und Familien heute aufhalten, sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden, um den Kontext für die Erziehungs- und Bildungsziele dieses Marchtaler Kindergartenplans herzustellen. Dieser Überblick muss notwendigerweise allgemein gehalten werden – auf regionale Spezifikationen wird daher in den Konzeptionen der einzelnen Einrichtungen eingegangen.

FAMILIENSTRUKTUREN

Neben der klassischen Form der Kernfamilie, in der nach wie vor die Mehrzahl der Kinder Westeuropas aufwächst, gibt es heute eine Vielzahl von verschiedenen Familienformen und unterschiedlichen Lebensgemeinschaften, in denen Kinder leben. Kinder erleben ihre Familie nicht immer als verlässlichen Verbund, sondern erfahren Diskontinuitäten in Form von Trennung, Scheidung, Wiederheirat usw. Dadurch müssen sich manche Kinder schon in jungen Jahren in verschiedenen Lebensbereichen neu orientieren: Familienzusammensetzung, Wohnsituation, Kindergarten, Freunde. Selbst wenn Kinder nicht direkt von Trennung betroffen sind, erleben sie doch Freunde und andere Kinder in dieser Situation.

Eltern entscheiden sich heute meist bewusst für ein Kind – und oft wird auch der Zeitpunkt zur Familiengründung geplant. Die Gründung einer Familie wird oft als Gewinn an Lebenssinn und -zufriedenheit betrachtet. In Deutschland wächst die Mehrheit der Kinder mit einem einzigen Geschwisterkind auf und die Zahl der Ein-Kind-Familien nimmt zu. Der Geburtenrückgang und die höhere Lebenserwartung bewirken, dass Deutschland tendenziell auf dem Weg in eine alternde Gesellschaft ist.

¹¹ Für den folgenden Abschnitt verwendete Literatur:

- Margit Stein, Martin Stummbaum: Kindheit und Jugend im Fokus aktueller Studien. Bad Heilbrunn 2011.
- Hessisches Kultusministerium et al. (Hg.): Bildung von Anfang an: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, 5. Auflage Mai 2013.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin 2012.
- Armin Krenz: Veränderte Kindheit – andere Pädagogik? Internetquelle: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/veraenderte-kindheit-andere-paedagogik/> (6.2.2018).
- AOK Familienstudie. Forschungsbericht des SINUS-Instituts. Internetquelle: http://aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2014/aok_familienstudie_2014_gesamtbericht_band_1.pdf (6.2.2018).
- Irmgard M. Bartscher (Hg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Kita und Hort. Loseblattsammlung. München 2013.

Auch das Erwerbsleben in Familien hat sich drastisch verändert: In der Regel ist ein Elternteil in Vollzeit beschäftigt und der andere arbeitet in Teilzeit. Oft liegen die Arbeitszeiten auch in den Abendstunden, am Wochenende oder in der Nacht. Die Zeit der jungen Elternschaft fällt oft mit einer gewissen Mehrfachbelastung als „Rushhour des Lebens“ zusammen. Auch viele Alleinerziehende sind berufstätig, entweder in Voll- oder in Teilzeit.

GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ROLLEN

Kinder erfahren heute – trotz eines intensiven Wandels des Vaterbildes und der Vaterrolle in den letzten Jahrzehnten – nach wie vor die Mutter als Hauptbezugsperson. Auch in Kindergärten und Grundschulen gibt es in der Rolle von Erzieherinnen und Lehrerinnen deutlich mehr Frauen als Männer. An beiden Geschlechtern können Kinder aber Rollenmuster kennenlernen und Rollenbilder entwickeln. Wichtig ist, dass dabei keine Geschlechterstereotypen verfestigt werden (männliche Erzieher spielen gerne Fußball, während die Erzieherinnen lieber malen), sondern dass die Kinder Bezugspersonen beiderlei Geschlechts in ihrer Verschiedenheit kennenlernen.

BILDUNGSSITUATION

Die Familie ist besonders bedeutungsvoll für die Bildungsverläufe ihrer Kinder. Das Bildungsniveau der Eltern, deren wirtschaftliche Ausgangssituation sowie deren sprachliche Fähigkeiten können die Bildungsbiografien der Kinder erwiesenermaßen nachhaltig beeinflussen: Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern und Kinder ohne Migrationshintergrund haben vielfältigere und frühere Erfahrungen mit Betreuung außerhalb der Familie wie etwa in einer Spielgruppe oder Kindertageseinrichtung. Sie besuchen häufiger die Angebote von Sportvereinen und Musikschulen und werden auch in der Familie stärker gefördert. Die Effekte herkunftsbedingter Bildungsungleichheit werden damit verstärkt.

KINDLICHE LEBENSÄRÄUME

Durch Verstädterung und Mobilität brechen natürliche Spielräume des Kindes weg. Lebensbereiche, die ohne Hilfestellung der Erwachsenen selbständig erobert werden können, haben sich in den letzten Jahren zunehmend verringert. Der kindliche Lebensraum beschränkt sich immer mehr auf den oftmals sehr kleinen Bereich der elterlichen Wohnung und auf das eigene Kinderzimmer. Freies Spiel und eigene Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder werden durch verplante, durchstrukturierte öffentliche Räume, verkehrsreiche Wohngebiete und die Angst der Eltern vor Gefahren eingeschränkt. Die Berufstätigkeit der Eltern, aber auch der Wunsch, dem Kind schon frühzeitig Fördermöglichkeiten zu bieten, tragen dazu bei, dass kindliche Erfahrungen in institutionelle Bereiche wie Krippe, Kindergarten oder auf von Erwachsenen geschaffene Spielplätze verlagert werden. Mit speziell für Kinder organisierten Aktivitäten versuchen Erwachsene, den kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, deren Erfahrungswelt zu erweitern und Förderung zu gewähren. In diesem Zusammenhang spricht die Forschung auch von einer „Verinselung der Kinderwelten“.

Infolge von – teilweise auch beruflich geforderter – wachsender Mobilität stehen für Kinder häufiger Wohnortwechsel an, gleichzeitig brechen durch einen sich verändernden Lebensstil zunehmend verbindliche Strukturen und ein natürliches Eingebunden-Sein in Nachbarschaften, Vereine, Gruppen, Pfarrgemeinden oder kulturelle Gruppierungen weg. Daneben erfahren Kinder aber auch, dass neue Lebenssituationen Chancen bieten, dass neue Freundschaften entstehen und bestehende Beziehungen auf eine andere Weise erhalten werden können.

VIelfalt der kulturellen Hintergründe

Jedes Kind, jeder Elternteil, auch jede Erzieherin bringt aufgrund seiner und ihrer Einzigartigkeit Vielfalt und Verschiedenheit in den Kindergarten ein. Hinzu kommen die Unterschiede, die heute gemeinhin als „kulturelle Unterschiede“ bezeichnet werden. Kulturelle Merkmale werden dabei heute nicht mehr als nationale Kulturen definiert, vielmehr bezeichnet Kultur die „Lebensweise einer gesellschaftlichen Gruppierung“¹².

¹² Nina Kölsch-Bunzen, Regine Morys, Christoph Knoblauch: Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung für die Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Freiburg i.B. 2015, S. 16.

Deutschland ist in diesem Sinne „multikulturell“ geprägt. Verstärkt wird diese Entwicklung durch Kinder und Familien mit Fluchterfahrung sowie mit Migrationshintergrund. Die Vielfalt der kulturellen Hintergründe bereichert die kindliche Lebenswelt, in der die Kinder unterschiedliche Lebensweisen, Traditionen, Religionen und Weltanschauungen erleben. Zugleich stellt sie auch eine Herausforderung für das Miteinander dar: Akzeptanz und Verständnis für Anders- und Fremdsein müssen gelernt werden.

Neben der Verschiedenheit der kulturellen Hintergründe spielt die Sprache eine wichtige Rolle. Mehrsprachigkeit ist in der heutigen Gesellschaft ein hohes Gut, das unbedingt wertgeschätzt werden muss. Gleichzeitig bildet der Erwerb der deutschen Sprache eine zentrale Voraussetzung für die schulische, berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Nicht alle Eltern verstehen Deutsch oder können sich in der deutschen Sprache verständlich ausdrücken. Dies erschwert die Kontaktaufnahme der Eltern untereinander, aber auch zu den Erzieherinnen. Die Kinder dagegen lernen Deutsch als neue Sprache oft sehr leicht, vor allem dann, wenn sie in ihrer Muttersprache gefestigt sind. Die Erstsprache als „Brücke“ zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu nutzen, ist daher von großer Bedeutung. Der Kindergarten ist ein wichtiger Ort und eine große Chance für Kinder und Eltern, die deutsche Sprache zu erlernen.

FREIZEITVERHALTEN

Eine vielfältige Freizeitkultur prägt die heutige Zeit. Für Kinder steht eine reiche Auswahl an Freizeitmöglichkeiten zur Verfügung, die tatsächlich auch wahrgenommen werden. So kann bei Kindern schon frühzeitig deren Interesse für die verschiedensten Gebiete geweckt werden. Neue Kinderfreundschaften, die ihren Anfang im gemeinsamen Interesse an einem Angebot genommen haben, können entstehen und aufgebaut werden. Dabei nehmen die Eltern oft erheblichen Einfluss auf die Entscheidung, ob und wenn ja welches Bildungsangebot außerhalb der Familie ermöglicht wird.

Eltern nehmen oft viele Mühen auf sich, um ihrem Kind Angebote wie Ballett, Fußball, Schwimmen oder die Musikschule zu ermöglichen. Gleichzeitig können aber fehlende Mobilität oder die finanzielle Lage der Eltern die Kinder von Angeboten ausschließen.

Der Anteil der Eltern, die sich durch „Zeitstress“ überfordert fühlen, stieg in den letzten Jahren – eine Entwicklung, die nicht ohne Folgen für die Kinder bleibt. Auch sie werden schon früh mit dem Gefühl vertraut, keine Zeit zu haben. Viele von ihnen erfahren selbst Stress, weil sie kaum mehr unverplante, freie Zeit zur Verfügung haben.

ERZIEHUNGSVERUNSICHERUNG

Die in den letzten Jahren entwickelte Pluralität von Erziehungszielen und -methoden verunsichert Eltern. „Wie soll Erziehung zur Verantwortung geschehen?“, „Wie leben wir mit kleinen Kindern Partizipation?“, „Wo hört Freiheit auf?“ oder „Gibt es noch Grenzen?“ sind Beispiele von Fragen, die Eltern heute beschäftigen. Die vielen Erziehungsratgeber, die je nach Autor verschiedene Ansichten vertreten, bringen selten die Klärung und Sicherheit, die Eltern suchen. Hier erwächst den Kindergärten eine immer wichtigere Aufgabe in der Elternberatung.

MEDIEN

Medien prägen kindliche Erfahrungen. Auf der einen Seite werden Kinder als Konsumenten umworben und beeinflusst, auf der anderen Seite spielen der Gebrauch von elektronischem Spielzeug und die Nutzung der Medien im direkten Alltag der Kinder eine immer größere Rolle. Kinder haben oft schon früh Gelegenheit, unkontrolliert mit Medien umzugehen. Damit wird Zeit der Kinder gebunden, welche ihnen für eigenes Gestalten, Spielen und Erleben fehlt. Zudem werden sie mit Themen wie Gewalt, Krieg, Sex oder Naturkatastrophen, von denen sie früher weitgehend ausgeschlossen waren, schon frühzeitig aus „zweiter Hand“ konfrontiert.



III. Grundgedanken des Marchtaler Kindergartenplans

3. Selbstverständnis und Auftrag

KINDER BILDEN SICH – VON ANFANG AN...

Kindern bilden sich – und sie tun dies von Beginn an. Von außen betrachtet bilden Kindergarten, Grundschule und weiterführende Schule immer wieder getrennte Institutionen – für das Kind hingegen stellt sich sein Leben als ein Entwicklungs- und Bildungskontinuum dar, das sehr früh beginnt und das mit dem Ende der Schulzeit noch lange nicht abgeschlossen ist.

Für einen solchen Entwicklungsprozess bieten die Kindergärten im Verbund mit den katholischen freien Schulen geradezu ideale Bedingungen: Hier kann – ausgehend von einem gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverständnis – eine Begleitung des Kindes „von Anfang an“ geschehen, hier können für das Kind Übergänge in einer Weise gestaltet werden, wie dies sonst kaum möglich ist, und hier kann das Kind auf seinem Entwicklungsweg dauerhaft begleitet werden.

Woraus speist sich dieses gemeinsame Grundverständnis von Marchtaler-Plan-Kindergärten? Letztlich aus den biblischen Quellen mit ihrem reichen Schatz an Bildern und Geschichten – ebenso aber auch aus dem theologischen Nachdenken über die Welt und den Menschen aus vielen Jahrhunderten. Diese Quellen tragen dazu bei, ein christliches Bildungsverständnis zu entwickeln, das sich den vielen Tendenzen in unserer Gesellschaft entgegenstellt, Menschen auf technokratische und wirtschaftliche Interessen zu reduzieren. Einige dieser theologischen Perspektiven, die das Selbstverständnis von Marchtaler-Plan-Kindergärten beschreiben und die Grundlage für deren Arbeit bilden, sollen im Folgenden benannt werden.

DAS CHRISTLICHE MENSCHENBILD ALS QUELLE DES ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSVERSTÄNDNISSES AN MARCHTALER-PLAN-KINDERGÄRTEN

Der Mensch in seiner unverlierbaren Würde

Kindheit ist nicht eine Durchgangsphase oder eine Phase der Vorbereitung auf das echte, das ernste Leben, sondern Kinder sind Personen, in denen sich das Menschsein vollgültig verwirklicht. Die Kindheit, so beschreibt es Karl

Rahner einmal, ist „eine Zeit der personalen Geschichte, in der sich ereignet, was nur in ihr sich ereignen kann“¹³. Diese sehr ernsthafte Sicht auf das Kind macht gleichzeitig dessen Würde deutlich, die ihm von Anfang an zukommt: Die biblische Überzeugung, dass Gott jeden von uns „bei seinem Namen“ (Jes 43,1) gerufen hat, spricht jedem Menschen in jeder Situation eine einmalige, unverlierbare, letztgültige Würde zu, die weder von seinem Entwicklungsstand noch von seiner gesellschaftlichen Position abhängt. Das wohl bedeutendste theologische Bild, in dem sich diese Würde ausdrückt, ist das der „Gottebenbildlichkeit“. Die Schöpfungsgeschichte (Gen 1-2,4a) zeigt hier den Menschen in einer besonderen Beziehung, ja Partnerschaft mit Gott.

Diese Würde und die Achtung vor jedem menschlichen Leben ist eine der Kernbotschaften, die der christliche Glaube in jeden Bildungs- und Erziehungsprozess einbringt. Die Achtung vor der unverlierbaren Würde jedes Menschen ist eine Haltung, die die Kinder im Kindergarten einüben – die sie aber auch in der Art und Weise, wie Erzieherinnen ihnen im Alltag begegnen, erleben und erfahren.

Der Mensch in der Erfahrung von Freiheit und Verantwortung

Kinder streben vom Beginn ihres Lebens an nach immer größer werdenden Freiheitsräumen, in denen sie eigene Schritte tun und sich selbst als wirksam erfahren können. Viele biblische Bilder und Geschichten erzählen davon, dass Menschen im Vertrauen auf Gott Freiheit erfahren und befreit werden – hin auf ein Leben in Beziehung, Liebe und Verantwortung (vgl. z. B. die Exodusgeschichte Ex 13-15). In der Überzeugung dieser durch die Rückbindung an Gott entstehenden Freiheit fördert das christliche Bildungsverständnis auch den Freiheitsdrang von Kindern. Gleichzeitig machen die biblische Tradition und die christliche Überlieferung immer auch die Verantwortung als „Schwester der Freiheit“ stark.

Die Ermöglichung und Erfahrung von Freiheit und die Einübung in die Verantwortung sind Bildungsprozesse, die einer christlichen Erziehung zu eigen sind. Für beides braucht es Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten – auch im Kindergarten und schon in der Krippe.

¹³ Karl Rahner: Gedanken zu einer Theologie der Kindheit. In: Karl Rahner: Schriften zur Theologie. Band VII: Zur Theologie des geistlichen Lebens. Einsiedeln, Zürich, Köln 1966, S. 313-329, hier S. 314.

Der Mensch in seinem Angewiesensein auf Begegnung und Beheimatung

Kinder suchen und brauchen Orte des Angenommenseins und echter, verlässlicher Beziehungen. Neben allen Freiheitsbestrebungen sehnen Kinder sich nach Formen und Orten der Begegnung und bedingungsloser Liebe. Gleichzeitig ist das Leben vieler Kinder schon früh geprägt von Verlusterfahrungen und -ängsten. Die biblischen Gottesbilder zeugen alle von einem Gott, der selbst in Beziehung zu den Menschen tritt (vgl. z. B. das Handeln Jesu).

In dieser Perspektive verstehen sich auch die Marchtaler-Plan-Kindergärten als eine Weggemeinschaft, in der Kinder der Kommunikation und Gemeinschaft als zentrale Grunddimensionen menschlichen Lebens erfahren und in der sie lernen, einander achtsam zu begegnen.

Der Mensch als Mit-Schöpfer der Welt

Kinder sind „Baumeister der Welt“ und darauf ausgerichtet, ihre Lebenswelt partizipativ mitzugestalten. Biblisch-theologisch gesehen ist der Mensch gleichzeitig Geschöpf und Mitarbeiter an der Schöpfung Gottes. Bereits die Schöpfungsgeschichte gibt dem Menschen einen Auftrag zur Weltgestaltung mit. Der Mensch ist „Ebenbild Gottes“, weil und insofern er dessen Aufgabe wahrnimmt, die Welt zu behüten und die Schöpfung zu bewahren.

Dieser Aspekt der Weltgestaltung ist zentral für eine christliche Bildung und tritt zu der wichtigen Aufgabe hinzu, in Krippe und Kindergarten die Welt und ihre Phänomene verstehen zu lernen.

Der Mensch vor der Erfahrung von Endlichkeit und Scheitern sowie auf der Suche nach Hoffnung und Sinn

Kinder begegnen in ihrem Leben oft schon früh Situationen von Leiden, Krankheit und Tod, und sie stellen dann aus sich heraus die Frage, welchen Sinn das Leben denn hat, wenn man am Ende doch sterben muss. Auch solche Erfahrungen gehören dazu, wenn Kinder „sich bilden“. Sie müssen in Marchtaler-Plan-Kindergärten erleben, dass die Krisen und Brüche des menschlichen Lebens hier nicht ausgeblendet werden. Erzieherinnen stehen damit immer vor der Aufgabe, die „großen Fragen“ der Kinder aufzugreifen und ernst zu nehmen. Kinder entwickeln dabei ein eigenes und sehr ernsthaftes Nachdenken über Fragen nach einem tieferen Sinn und nach

Gott als Hoffnungsperspektive für das eigene Leben. Diese Fragen stellen für eine christlich verstandene Bildung ein hohes Gut dar, das dem Kind wesentliche Entwicklungsschritte ermöglicht.



4. Unser Bild vom Kind

Den Kern des Marchtaler Kindergartenplans bildet nicht ein spezielles methodisches Konzept, sondern eine von allen Mitarbeiterinnen geteilte und im Alltag der Einrichtung erlebbare Verständnis von der Würde und Einmaligkeit des anvertrauten Kindes.

Jedes Kind ist ein Geschenk, ein Wunder, geschaffen als das Ebenbild eines liebenden, schöpferischen Gottes, eines Gottes, der unwiderruflich, unabdingbar „Ja“ sagt zu diesem Kind. Sein Menschsein wird bestimmt durch seine unantastbare Würde und die ihm geschenkte Freiheit. Seine Freiheit und seine Einzigartigkeit zeigt sich in seiner unverwechselbaren Persönlichkeit, mit ganz eigenen Gedanken, Vorlieben, Stärken und Möglichkeiten. Jedes Kind trägt das Geheimnis des Lebens in sich. Es ist auf Hoffnung und Zukunft hin angelegt, ausgestattet mit einem Urvertrauen in sich selbst, in seine Umwelt und letztlich in seine Vollendung bei Gott.

Jedes Kind wird geprägt von der Familie, der Gesellschaft und dem Zeitgeist, in den es hineingeboren wird. Es wird beeinflusst und herausgefordert von unserer Welt, einer Welt mit vielen Möglichkeiten. Die Kindheit ist dabei eine eigene, prägende Zeit. Erfahrungen, die gemacht werden, und Entscheidungen, die getroffen werden, sind unwiderruflich Bestandteil seiner Biographie.

Jedes Kind braucht und sucht Beziehung, Bindung, Zugehörigkeit und Gemeinschaft. In der Beziehung zum Mitmenschen und zur Umwelt formen sich sein Selbstbild und sein Weltbild. Es entsteht ein Bild von der eigenen Person, von anderen Menschen, von der Welt und von Gott.

Alle Kinder haben Lust und Freude an ihrer eigenen Entwicklung, was sich durch ihre angeborene Neugier, ihr schöpferisches Tun und ihre Suche nach Sinn zeigt. Fragen stellen, Antworten suchen und Erlebtes begreifen kennzeichnen das schöpferische Kind. Diese schöpferische Gabe ist zugleich seine Aufgabe.



5. Die besondere Bedeutung der Erzieherin

DIE ERZIEHERIN WIRKT ALS PERSON

Die Erzieherin ist in erster Linie als Mensch mit ihrer Persönlichkeit und ihrem Personsein im Erziehungs- und Bildungsprozess wirksam. Sie bringt ihre eigene Biografie, ihre Potenziale und Grenzen, ihre Entscheidungspräferenzen, ihre Verhaltensdispositionen sowie ihre spezifische Art des Kommunizierens authentisch in ihr erzieherisches Tun ein. Die Einzigartigkeit ihrer Person spiegelt sich dabei in der Einzigartigkeit ihres pädagogischen Handelns.

Grundvoraussetzungen für die Arbeit einer Erzieherin an Marchtaler-Plan-Kindergärten sind die Hinwendung zum Menschen, die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung und ein aufgeschlossenes Bildungsverständnis. Der Erzieherinnenberuf fordert eine besondere Begabung, die einer Berufung gleichkommt.

DIE ERZIEHERIN LEBT HALTUNGEN, WERTE UND RELIGIÖSE ÜBERZEUGUNGEN

Persönliche Haltungen sowie Werte und religiöse Überzeugungen bringt sie glaubwürdig im täglichen Erziehungs- und Bildungsprozess zum Ausdruck. Den Auftrag christlicher Erziehung und Bildung setzt sie durch ihre Lebensführung, ihre Entscheidungen sowie ihr Verhalten als Erzieherin und Mitarbeiterin bewusst und reflektiert um. Sie wird dabei für die Kinder, deren Familien und für ihre Kolleginnen im Team eine verlässliche Interaktionspartnerin, die Hoffnung und Zuversicht in die Zukunft sowie in Lern- bzw. Veränderungsprozesse ausstrahlt.

Die Erzieherin orientiert sich an den Ressourcen des jeweiligen Kindes und dessen Familie. Dies drückt sich in einer wohlwollenden und achtsamen Sprache und in einer feinfühligten Begleitung kindlicher Lern- und Entwicklungswege aus.

DIE ERZIEHERIN REFLEKTIERT IHR TUN, IST STETS LERNENDE UND FORSCHENDE, IMMER NEUGIERIG UND MUTIG

Als Erzieherin gilt es sehr häufig, pädagogische Entscheidungen zu treffen: Soll man die Kinder in einer konkreten Situation gewähren lassen oder muss man eingreifen? Braucht ein Kind an einer bestimmten Stelle Unterstützung oder lässt man es weiter probieren? Viele dieser Entscheidungen erweisen sich als richtig – manche nicht: Dies

verlangt von der Erzieherin viel Geduld mit sich selbst und mit der eigenen Entwicklung. Notwendig ist aber immer auch die Bereitschaft, das eigene Handeln alleine oder mit Kolleginnen zu reflektieren und möglicherweise nach Handlungsalternativen zu suchen.

Die Erzieherin ist dazu herausgefordert, neuen Entwicklungen in ihrem Arbeitsfeld mit Offenheit zu begegnen. Oftmals werden auch im konkreten pädagogischen Tun Kinder und Erzieherinnen miteinander zu Lernenden und Entdeckenden, die der Welt mit Neugier begegnen.

DIE ERZIEHERIN GESTALTET EINE TRAGFÄHIGE UND VERTRAUENSVOLLE BEZIEHUNG UND BINDUNG

Durch die Bereitschaft zur Nähe lädt die Erzieherin zum Aufbau und Erhalt tragfähiger menschlicher Beziehungen ein. Bedürfnisse wahrnehmen, Zeit haben und Zeit lassen sowie ein respektvoller Umgang mit den Kindern, Familien und Kolleginnen stärken deren Selbstwertgefühl. Beziehung und Vertrauen bieten die Basis für motivierte und engagierte Entwicklungs- und Lernfortschritte der Kinder.

Sie übernimmt Verantwortung für die ihr anvertrauten Kinder und setzt sich leidenschaftlich für die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und deren Familien ein. Mit Geduld und Ausdauer begleitet sie kindliche Entwicklungsschritte. Die Freude an ihrer Arbeit ist sicht- und spürbar.

DIE ERZIEHERIN VERFÜGT ÜBER FACHWISSEN

Auf der Basis profunden Fachwissens richtet sie ihr pädagogisches Planen, Handeln und Reflektieren an der aktuellen Lebenswelt und den Bedürfnissen der Kinder bzw. deren Familien sowie am kindlichen Entwicklungsstand aus. Die Erzieherin leitet ihr Handeln aus ihrem psychologischen, pädagogischen und soziologischen Wissen ab und ist auskunftsfähig gegenüber Eltern, Lehrkräften und Fachdiensten.

Durch stete Weiterbildung sorgt sie für einen aktuellen Wissenstand und setzt sich kritisch mit neuen pädagogischen Erkenntnissen und bildungspolitischen Entwicklungen auseinander. Damit trägt sie auch zur Weiterentwicklung der Einrichtung bei.

DIE ERZIEHERIN NIMMT WAHR, ANALYSIERT UND DOKUMENTIERT

Die Erzieherin verfügt über eine geschulte Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit, kennt die Grenzen der subjektiven Wahrnehmung und kann Lern-, Entwicklungs- und gruppendedynamische Prozesse differenziert beschreiben und analysieren. Eigene Ideen, Vorstellungen und Ziele orientieren sich konsequent an der gegenwärtigen Situation.

Das Kind wird in seiner Entwicklung primär an sich selbst gemessen und erst in zweiter Linie an Altersempfehlungen. Was das Kind in seiner Entwicklung braucht, wird sensibel wahrgenommen und mit entsprechenden Impulsen beantwortet.

Bei Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf werden in Absprache mit den Eltern diagnostische und therapeutische Maßnahmen eingeleitet. Mit hoher Sensibilität achtet die Erzieherin auf das Wohlergehen der Kinder und setzt sich bei Gefährdungen für das Kindeswohl ein. Hierbei versteht sie sich als Anwältin des Kindes.

DIE ERZIEHERIN LENKT, INITIIERT UND REFLEKTIERT ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPROZESSE

Aus der Position einer reflektierten und selbstbewussten Persönlichkeit und einer professionellen Haltung gelingt es ihr, angemessenes pädagogisches Verhalten abzuleiten sowie anregende Lernumgebungen zu schaffen. Mit großer Verantwortung, Ausdauer und einem Bemühen um Nachhaltigkeit orientiert sie sich bei der Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung an den Bedürfnissen und Lebensthemen der Kinder. Sie setzt Lernimpulse und führt die Kinder Schritt für Schritt in die Selbständigkeit und Selbstbestimmung. Sie begleitet das Kind und dessen Eltern bewusst zum Übergang in die Grundschule.

DIE ERZIEHERIN GEWÄHRT DEM KIND FREIRÄUME DURCH SENSIBLE BEGLEITUNG

Bereits im Beobachtungsprozess verhält sie sich feinfühlig und wird durch eine achtsame Haltung in ihrem Tun geleitet. Im Interaktionsprozess ermöglicht sie den Kindern durch transparentes, authentisches und um Resonanz

bemühtes Verhalten, sich sicher und angenommen zu fühlen. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, der Urheberschaft und eines positiven Selbstbildes können sich bei Kindern ausbreiten.

Orientiert an den Interessen des Kindes begleitet sie es in „die Zone der nächsten Entwicklung“¹⁴. So ermöglicht sie eine stetige Weiterentwicklung des Kindes durch eine anregungsreiche Lernumgebung in den verschiedensten Bereichen.

Dabei achtet die Erzieherin auf die Vielfalt der kulturellen, religiösen und lebensweltlichen Kontexte, aus denen die Kinder stammen. Sie bringt diesen Respekt entgegen und versteht Vielfalt als Bereicherung für die Gruppe und die Einrichtung. Sie achtet darauf, dass Formen der Diskriminierung und Dominanz in der Einrichtung frühzeitig diagnostiziert und Wege gefunden werden, diese anzusprechen und zu bearbeiten.

DIE ERZIEHERIN DENKT UND HANDELT IN SYSTEMZUSAMMENHÄNGEN

Sie denkt über die Beziehung zum Kind, die Gruppenrealität und die Einrichtungsgegebenheiten hinaus und bezieht den Sozialraum und die verschiedenen Systemebenen mit in ihre Überlegungen ein. Sie wird dabei dem Kooperations- und Vernetzungsgedanken im systemischen Sinne gerecht.

Besonders in Problem- und Konfliktsituationen nutzt sie die Chance der Perspektivenübernahme bzw. die Möglichkeit, Aufgabenstellungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Sie tritt damit in eine professionelle, kritische Distanz und bleibt handlungsfähig.

DIE ERZIEHERIN IST UND BLEIBT MENSCH

Jede Erzieherin ist sich ihrer Verantwortung für die Kinder und die Einrichtung bewusst. Sie realisiert den an sie formulierten Anspruch auf ihre eigene Weise mit ihren eigenen Möglichkeiten. Sie ist und bleibt Mensch, darf Fehler machen und hat ihre Grenzen.

¹⁴ Lew Wygotski: Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln 1987, S. 83.

6. Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Elternbeteiligung ist ein wichtiges Element in der Arbeit aller Marchtaler-Plan-Einrichtungen und wurde vor allem an den Kindergärten, die in Verbindung mit einer Schule gegründet wurden, zu einem ganz besonders prägenden Teil des Profils dieser Einrichtungen. An den drei Standorten Ravensburg, Bad Waldsee und Spaichingen waren es Elternvereine, die die Initiative zur Gründung der Schulen und damit auch der angeschlossenen Kindergärten ergriffen hatten. Bis heute sind dort die Eltern auch in den Gremien der Schulen (Schulwerke, örtliche Schulstiftungen) vertreten.

Eltern „sind die ersten und bevorzugten Erzieher ihrer Kinder“¹⁵. Sie können durch eine verlässliche Bindung und die Gestaltung ihres Familienlebens die unverzichtbaren Grundlagen für Vertrauen, Beziehungsfähigkeit und soziale Verantwortung legen. Eine gelingende Entwicklung des Kindes setzt daher eine enge Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften voraus. „Familie und Kindergarten öffnen sich füreinander, machen ihre Erziehungsvorstellungen transparent und kooperieren zum Wohle der ihnen anvertrauten Kinder.“¹⁶ Eltern werden als Experten ihrer Kinder anerkannt. In Fragen der Erziehung brauchen sie aber auch Unterstützung und sind für diese oft dankbar.

Grundlage dieser Partnerschaft sind gemeinsame Haltungen, über die sich alle in der Einrichtung Tätigen verständigt haben: Die Erzieherinnen sind sensibel für die Situation der einzelnen Familien. Die Eltern werden gehört und erhalten Impulse und Anregungen. Im Hinblick auf das Kindeswohl gilt es, das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder zu wahren, aber auch die Fürsorgepflicht der Erzieherinnen gegenüber den Kindern im Blick zu haben.

Von besonderer Bedeutung sind hierbei die Situationen des ungeplanten oder fest terminierten Gesprächs. Den Eltern ist bewusst, dass sie sich jederzeit in allen Belangen vertrauensvoll an die pädagogischen Mitarbeiterinnen wenden können. Bei Bedarf bekommen sie Tipps im Hinblick auf Fach- und Beratungsstellen in ihrer Nähe. Der Übergang vom Elternhaus in den Kindergarten wird gemeinsam mit den Eltern gut vorbereitet und in enger Absprache miteinander durchgeführt. Mindestens einmal im Jahr findet ein Entwicklungsgespräch statt, bei dem beide

¹⁵ Vgl. Gravissimum Educationis 3. „Gravissimum Educationis“ (GE) heißt die nach ihren Anfangsworten benannte Erklärung über die christliche Erziehung, die vom Zweiten Vatikanischen Konzil formuliert und am 28. Oktober 1965 von Papst Paul VI. öffentlich bekannt gemacht wurde.

¹⁶ Vgl. Martin R. Textor: Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen. Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2273.pdf> (13.4.2017).

Seiten ihre Wahrnehmung zur Entwicklung des Kindes austauschen und die weitere Begleitung und Unterstützung besprechen. Auch Tür- und Angelgespräche beim Bringen und Abholen sind eine wichtige Kontaktmöglichkeit und – vor allem in der Krippe – ein wertvoller Informationsaustausch.

Gestärkt wird die gemeinsame Verantwortung von Eltern und Einrichtung auch durch umfassende Informationen. Im Kindergartenalltag werden Eltern an Elternabenden, durch Infobriefe, Aushänge usw. vielseitig informiert.

Gelingende Erziehungspartnerschaft zeigt sich ebenfalls in der Mitarbeit von Eltern in der Einrichtung. Diese kann auf vielfältige Weise ausgestaltet werden: Die Mitarbeiterinnen sehen es als bereichernd an, wenn sich Eltern in den Kindergartenalltag einbringen und durch bestimmtes Fachwissen, das Begleiten bei Exkursionen oder auch als Vorlesepate die Arbeit im Kindergarten mitgestalten. Auch Anregungen, Ideen und Feedback der Eltern sind erwünscht und werden gegebenenfalls umgesetzt. Besondere Aufmerksamkeit ist dem gewählten Elternbeirat zu widmen. Er ist ein wichtiges Bindeglied zwischen den Pädagoginnen und den Eltern.



Nicht nur mit den Erzieherinnen, sondern auch untereinander haben Eltern vielfältige Gelegenheiten, Kontakte zu knüpfen: durch Feste und Aktionen, in Elterncafés, einer Elternecke und vieles mehr. Solche Aktivitäten fördern die Identifikation mit der Einrichtung und stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl der Familien untereinander.



7. Bildungs- und Erziehungsverständnis des Marchtaler Kindergartenplans

Vor dem Hintergrund der soziologischen Befunde und der Anmerkungen zum Menschenbild sowie zum Bild des Kindes an Marchtaler-Plan-Kindergärten soll im Folgenden kurz erläutert werden, wie sich das Erziehungs-, Lern- und Bildungsverständnis im Marchtaler Kindergartenplan darstellt.

BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS IN KINDERGARTEN UND KRIPPE

Das Kind ist von Anfang an Mensch. Es ist ausgestattet mit vielfältigen Begabungen, individuellen Dispositionen sowie Lernfähigkeit und Lernbereitschaft. Wir sprechen vom kompetenten Säugling, vom kompetenten Kind.

RECHT AUF ERZIEHUNG UND BILDUNG

Kinder haben Rechte, die in den UN-Kinderrechten verankert sind. Dazu gehören u.a. das Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit sowie auf eine Erziehung und Bildung, die ihre geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten fördert. Kinder haben das Recht auf Beteiligung und Mitgestaltung bei Entscheidungen, die sie betreffen.

VERSTÄNDNIS VON ERZIEHUNG

Erziehung verstehen wir im Folgenden als Unterstützung und Begleitung der Kinder in ihrer Entwicklung. Dazu gehört auch die Vermittlung von Werten und Normen, von Kulturtechniken und lebenspraktischen Kompetenzen.

BILDUNG ALS LEBENSLANGER PROZESS

Bildung sehen wir als selbsttätigen Prozess zur Weltaneignung an; er geht vom Kind aus, geschieht aber auch in sozialer Interaktion. Bildung ist ein lebenslanger Prozess; neben genetischen und individuellen Dispositionen spielen Umweltfaktoren eine erhebliche Rolle. Ausgestattet mit einem „absorbierenden Geist“¹⁷ saugt das Kind alle Anregungen wie ein Schwamm auf, das Kind will von sich aus lernen.

¹⁷ Der Ausdruck stammt von Maria Montessori. Mehr dazu vgl. <http://www.webquests.ch/team6.html?page=67852> (13.12.2017).

In den ersten Lebensjahren existiert ein besonders günstiges Zeitfenster der Gehirnentwicklung. In dieser Phase werden besonders schnell neuronale Verbindungen (Synapsen) gebildet, und das Gehirn wächst. Anregungen aus der Umwelt sowie Stimulation und Bewegung können die Vernetzung der Hirnstrukturen größtmöglich fördern. Weitere „kritische“ oder „sensible Phasen“ gibt es für das räumliche Sehen, das „Urvertrauen“ und den Erwerb von Sprache. Damit kommt der Kindheit als lernintensivster Zeit größte Bedeutung zu.

Vorrangig soll durch Bildung nicht Wissen erworben werden, sondern das Lernen, sich selber Wissen anzueignen. Bildung und Lernen geschehen lebenslang, dies ist lebensnotwendig. Bei geistiger Aktivität ändert sich das Gehirn dauernd, es ist somit unser wichtigstes Organ. Die Grundlagen für lebenslanges Lernen und die Freude daran werden in der Kindheit gelegt.

OHNE BINDUNG KEINE BILDUNG

Das Kind in Krippe und Kindergarten bringt bereits eine Vorgeschichte sowie Vorerfahrungen mit. Diese sind vorrangig Bindungserfahrungen mit seinen Bezugspersonen, die unterschiedlich stark sein können. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, wie wichtig es ist, dass von Geburt an menschliche Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie angemessen befriedigt werden. Eine sichere Bindung von Kindern ermöglicht ein gesundes Explorationsverhalten. Das Kind kann motiviert lernen und soziale sowie emotionale Kompetenzen entwickeln. Eine zentrale Bezugsperson für das Kind stellt dabei die Erzieherin in Krippe und Kindergarten dar.

BILDUNG IN SOZIALER INTERAKTION

Mit dem Eintritt in Krippe und Kindergarten kommt das Kind aus seinem vertrauten Familienumfeld in eine neue, größere Gemeinschaft hinein. In einer positiven Atmosphäre fühlt es sich angenommen und aufgenommen. Hieraus können sich Neugier, Lernfreude, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Kontaktfreude entwickeln. Das Kind wird in seiner Einzigartigkeit und individuellen Persönlichkeit mit seinem Temperament, seinen Begabungen und seinem eigenen Lern- und Entwicklungstempo gesehen. Es konstruiert sich die Welt im Kontext seiner sozialen Umwelt, in der es primäre Sozialisationserfahrungen im Bereich von Sprache, Gewohnheiten, Kultur und Religion

macht. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und der Urheberschaft motivieren das Kind, sich lernend der Welt zuzuwenden und dabei Sinn für das eigene Leben zu finden.

Dazu sind größtmögliche Freiräume in sozialer Verantwortung notwendig. Rituale, Ordnung und Regeln geben dem Kind Halt, Sicherheit und Orientierung. Gleichzeitig muss das Kind die Grenzen seines Handelns und die Konsequenzen für die anderen und die Gemeinschaft erkennen können. Hieraus entwickelt sich soziale Verantwortung, die zu Freiheit in Verantwortung führt.

SPIELEN UND LERNEN

Dem Spiel als Lebens- und Ausdrucksform des Kindes kommt elementare Bedeutung zu. Im Spiel kann das Kind seine Kräfte und Fähigkeiten entwickeln und entfalten. Es kann mit allen Sinnen, mit seinem ganzen Körper, in Sprache, Bewegung und Interaktion sich selbst, seine Umwelt und seine Grenzen erfahren. Diese ganzheitliche Erziehung und Bildung ermöglicht dem Kind größtmögliche Entfaltung. Im Spiel setzt sich das Kind mit der Realität auseinander oder spielt die Realität nach.

Die Erzieherin achtet die große Ernsthaftigkeit und gleichzeitige Leichtigkeit des Spiels als existentielle Betätigungs- und Lernform des Kindes. Aus Spielprozessen, die für die Kinder bedeutsam sind, erwachsen Themen, Projekte und von der Erzieherin geplante und initiierte Lernaktivitäten. Strukturierte Angebote und Lernsituationen in der Gruppe bieten dem Kind neue Anreize. Damit verbundene Herausforderungen können sowohl anregend als auch korrigierend wirken.

Spielen und Lernen sind keine Gegensätze, sondern unmittelbar miteinander verbunden. Kinder lernen am besten und mit Freude in einer Atmosphäre des Angenommenseins. Das Vorbild der Erzieherin wirkt sich hierbei anregend und motivierend auf das Lernverhalten aus. Die vorbereitete Umgebung begünstigt entdeckendes Lernen, indem sie Freiraum zum Erforschen und Denken sowie für eigene Lösungswege lässt.

Das Kind lernt mit großer Leichtigkeit und Nachhaltigkeit, wenn seine Interessen, seine individuellen Begabungen und seine sensiblen Phasen berücksichtigt werden. Lernen ist ein Geschehen sozialer Interaktion, Kinder lernen voneinander, Lernen geschieht im Dialog.

Lernen geschieht durch Be-Greifen, mit allen Sinnen. Kinder lernen nicht nur über die Augen. Daher sind reale Erfahrungen wesentlich. Fehler gehören zum Lernen dazu und werden als Lernspuren betrachtet. Die Erfahrung von Ursache und Wirkung, Versuch und Irrtum verhelfen dem Kind zum eigenständigen Lernen. Lernen bedeutet, sich selber Aufgaben zuzutrauen oder sich den Anforderungen zu stellen. Der Erfolg bestärkt dann das Kind, Motivation und Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln.

LERNEN SCHAFFT ENTWICKLUNG

Das Kind entwickelt zunehmend ein Bewusstsein für eigene Lernvorlieben, Vorgehensweisen, Lernfortschritte und für die eigene Persönlichkeit. Im Alter von ca. 4 Jahren erwirbt das Kind diese lernmethodische Kompetenz, über das eigene Denken und Lernen nachzudenken (=Meta-Kognition). Das Selbstbewusstsein der eigenen Kompetenzerfahrung ermöglicht dem Kind eine wachsende Unabhängigkeit vom begleitenden Erwachsenen und ein zunehmend selbstverantwortetes Lernen.

IV. Das „vierfache Geflecht von Beziehungen“

Im Kapitel III. dieses Marchtaler Kindergartenplans wurden die biblisch-theologischen Grundlagen eines christlichen Menschenbildes skizziert. Auf der Grundlage dieses Menschenbildes ruht auch das Erziehungs- und Bildungsverständnis in Marchtaler-Plan-Einrichtungen. Erziehung und Bildung werden hier als aktives Geschehen aufgefasst, das das Kind selbst vollzieht: Das Kind bildet sich.

Dieser Selbstbildungsprozess ereignet sich, indem die Kinder Beziehungen zu verschiedenen Lebensbereichen aufnehmen: im Kindergarten ebenso wie später in der Schule, in außerschulischen Angeboten ebenso wie in Familie und Freundeskreis. Bildung ist ein lebenslanger Prozess.

Prälat Max Müller, dem die Schulstiftung wesentliche Impulse für die Entwicklung und Festschreibung des Marchtaler Plans verdankt, formulierte diesen Prozess einmal als „vierfaches Geflecht von Beziehungen“¹⁸, in das sich der Mensch einordnet: die Beziehung zur Welt, zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zu Gott:

Beziehung zu mir und meiner eigenen Person
Kinder, die sich selbst entdecken

Beziehung zur Welt
*Kinder, die die Welt entdecken -
lernende, forschende,
entdeckungsfreudige Kinder*

Beziehung zu den Mitmenschen
Kinder, die den/die anderen entdecken

Beziehung zu Gott
Kinder, die Gott entdecken



Diese Beziehungsfelder sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

¹⁸ Max Müller: Erziehender Unterricht. Ein Beitrag aus der Sicht christlicher Anthropologie. Rottenburg 1989, S. 22.

8. Beziehung zur Welt: Kinder, die die Welt entdecken – lernende, forschende, entdeckungsfreudige Kinder¹⁹

NATURWISSENSCHAFT

„Erkläre mir, und ich vergesse. Zeige mir, und ich erinnere. Lass es mich tun, und ich verstehe.“ (Konfuzius)

Kinder begeistern sich spontan für die Natur und deren Geheimnisse. Sie zeigen großen Forscherdrang und Interesse an der belebten und unbelebten Umwelt. Kinder stellen viele Fragen: warum, wieso, weshalb und wie... Sie gehen den Dingen auf den Grund und wollen die Welt verstehen.

Kinder wollen selbst die Welt erforschen. Dies muss sinnlich, aktiv und selbstbildend sein. Kinder wollen dabei die Phänomene verstehen, z. B. nach dem Kausalitätsprinzip (wenn... – dann...). Sie wollen ihre Hypothesen und Erklärungen frei zum Ausdruck bringen. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass sich Kinder noch lange Zeit an selbst durchgeführte Versuche und Experimente erinnern. Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich im Vorschulalter noch nicht erkennen, Mädchen und Jungen zeigen gleichermaßen Interesse am Experimentieren.

Kinder können Prinzipien und Phänomene auch dann erfassen, wenn sie die Gründe noch nicht verstehen. Ihr Körper- und Erlebniswissen lässt sie z. B. die physikalischen Gesetze der „schiefen Ebene“ erfassen, auch wenn die Theorie für sie noch zu abstrakt ist. Kinder artikulieren sich mithilfe animistischer Erklärungen. Dabei werden die Dinge belebt und Erklärungen wie „Die Kerze hat die Luft gefressen!“ veranschaulichen den Kindern Naturphänomene in einer verständlichen Sprache.

In ihrem altersgemäß animistischen Weltbild können sie zusätzlich zu rationalen Erklärungen einen affektiven Zugang zur Natur gewinnen. Dies ist wesentlich, da nur das geschützt werden kann, was geschätzt wird. Mit Kindern die Schönheit der Natur und den Wandel der Jahreszeiten zu erleben, ist eine elementare pädagogische Aufgabe. Mit dem Aspekt der Bewahrung von Gottes Schöpfung tritt zur ökologischen auch eine religiöse Dimension hinzu.

¹⁹ Für den folgenden Abschnitt verwendete Literatur:

- Hessisches Kultusministerium et al. (Hg.): Bildung von Anfang an: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, 5. Auflage Mai 2013.
- Nancy Hoenisch, Elisabeth Niggemeyer: Mathe-Kings: Junge Kinder fassen Mathematik an. Weimar 2004.
- Vortrag von Nancy Hoenisch in der Kafaso Ulm am 03.06.14.
- Gisela Lück: Leichte Experimente für Eltern und Kinder. Freiburg 2000.
- Montessori Material Mathematik, verbindliches Handbuch für Lehrgangsteilnehmer. 4. überarb. Auflage. Zelhern 2006.
- Kindergarten heute: So geht's Naturwissenschaften zum Anfassen. Freiburg 2005.
- Gabriele Dahle: Naturwissenschaften und Mathematik im Kindergarten – Wohin führt der Weg?, Vortragstext didacta 2007 in Köln vom 01.03.2007.



„Der Beginn aller Wissenschaften ist das Erstaunen, dass die Dinge sind, wie sie sind.“ (Aristoteles)

An erster Stelle steht das Sehen, d. h. ein Phänomen muss aufmerksam wahrgenommen werden. Hier sind auch Erwachsene gefordert, mit den Kindern in Ruhe Entdeckungen zu machen und den eigenen Blick zu schärfen. Gerade in Alltagssituationen können naturwissenschaftliche Grunderfahrungen gewonnen werden. Als zweiter Schritt folgen das Staunen, die Neugier und Experimentierfreude des Kindes. Hierzu gehören auch die Warum-Fragen. Als dritter Schritt schließen sich das Erforschen und Ausprobieren an, um Antworten auf die gestellten Fragen zu finden. Nur bei eigenständigem Experimentieren kann das Kind Akteur seiner eigenen Bildung werden.

Die Rolle der Erzieherin besteht darin, sich selbst als Mit-Forschende zu sehen und nicht vorschnell die Fragen der Kinder zu beantworten. Durch Fragen und Hinweise, die zum Weiterforschen reizen, können die Kinder selbständig begreifen. Die Sprache der Kinder wird dabei gefördert und spezifische Wörter werden gelernt. In der vorbereiteten Umgebung schafft die Erzieherin Lernanreize zum Forschen und Experimentieren (Forscherwerkstatt). Wichtig ist, die eigenen Berührungängste zu überwinden und Kinder über die biologischen Themen hinaus auch für die unbelebte Natur (Physik, Chemie und Technik) zu interessieren.

MATHEMATIK

„Das Buch der Natur ist mit mathematischen Symbolen geschrieben. Genauer: Die Natur spricht die Sprache der Mathematik. Die Buchstaben dieser Sprache sind Dreiecke, Kreise und andere mathematische Figuren.“ (Galileo Galilei)

Mathematik ist etwas, das schlichtweg zum Menschen und zur Natur gehört, der Mensch besitzt einen „mathematischen Geist“ (Pascal/Montessori). Dieser zeigt sich überall, wo Muster, Vergleiche, Serien oder Klassifikationen gebildet werden. So ist unsere ganze Kultur durchwirkt von Mathematik.

Ganz ähnlich zeigt es sich nun beim Kind: Die amerikanische Pädagogin Nancy Hoenisch beschreibt in Anlehnung an Piaget vier Phasen der Entwicklung des mathematischen Konzepts beim Kind im Vorschulalter: In der ersten, der „konkreten Phase“, macht das Kind vielfältige Erfahrungen im Umgang mit seiner Umwelt. Es spielt mit realen Dingen und stellt Beziehungen her. Es sortiert, klassifiziert, bildet Muster und Symmetrien mit konkreten

Gegenständen. In der zweiten Phase kann das Kind die konkreten Gegenstände mit Symbolen und Zahlen kombinieren, z. B. drei Bauklötze mit der Zahl „3“ oder drei Punkten. In der dritten Phase gelangt es zur Abstraktion der gewonnenen Erkenntnisse. Es kann mit Symbolen arbeiten und braucht später die realen Gegenstände nicht mehr. In dieser Phase lernt das Kind auch, mit Zahlen zu operieren. Die vierte Phase zeichnet sich ebenfalls durch Abstraktion aus, das Kind ist nun aber auch in der Lage, logische Begründungen mit abzugeben.

Mathematik ist also ein Weg vom Konkreten zum Abstrakten. So kann ein Kind die Zahl „5“ nur begreifen und erfassen, wenn es vorher vielfältige, dingliche Erfahrungen gemacht hat: fünf Äpfel, fünf Teller auf dem Tisch, fünf Kinder, fünf Finger zum Zählen. Die Zahl „5“ kann dann in ihrer Abstraktion verstanden werden. Basis ist also die konkrete, reale Erfahrung. Durch Bewegung und über die Sinne festigt sich der Zahlenbegriff ebenfalls, z. B. beim Hüpfen und Zählen von Hüpfkästchen oder beim Zählen von Treppenstufen.

Mathematik bedeutet mehr als Zahlen – sie ist ein komplexes System, zu dem im Vorschulalter Folgendes gehört:

- Sortieren, Ordnen und Klassifizieren
- Muster, Symmetrien und Formen
- Geometrie, Raum und Lage
- Zahl und Zählen
- Wiegen, Messen und Vergleichen

Mathematik sollte im Alltag ins Bewusstsein geholt und mit Freude erlebt werden. Sie ist nützlich und faszinierend zugleich. Beim genaueren Nachdenken und beim Darüber-Sprechen wird die Sprache geschult. Das Kind erlernt Begriffe und ihre Bedeutung wie „größer“, „kleiner“, „Rechteck“, „Kubus“, „Ecke“ etc. Sprache und Musik sind mit Mathematik eng verbunden – z. B. über den Rhythmus. Auch führt die Mathematik zu interessanten philosophischen Problemen und Fragestellungen, z. B.: „Kann man endlos zählen?“, „Was ist noch endlos wie die Zahlen?“ Durch positive mathematische Erfahrungen im Vorschulalter wird der Grundstein für das weitere schulische Lernen in diesem Bereich gelegt.

TECHNIK

Mit Technik gehen die Kinder in unserer hochtechnisierten Welt täglich um. Sie erleichtert uns vieles in unserem Leben und macht sich die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse zunutze. Ohne Technik ist ein Leben nicht mehr denkbar, aber auch die Folgen und Risiken der Technisierung sind spürbar (Umweltverschmutzung, Radioaktivität, Müll, Lärm etc.).

Kinder sind fasziniert von Technik und machen schon früh Erfahrungen mit Medien, Haushaltsgeräten, Maschinen, Fahrzeugen und technischem Spielzeug. Kinder für Technik zu sensibilisieren, ist eine wichtige elementarpädagogische Aufgabe. Durch ein Verständnis für die Funktionsweisen von Gegenständen wird das Leben in unserer technisierten Welt erst möglich. Dies kann z. B. dadurch erfolgen, dass ein Teig von Hand mühsamer und mit dem Rührgerät einfacher zu kneten ist. Durch vergleichende Erfahrung wird Technik für Kinder durchschaubar.

Ebenso gehört aber auch die kritische Auseinandersetzung dazu. Kinder müssen die Gefahren und Risiken der Technik für Umwelt und Gesellschaft kennenlernen und können so eine bewusste Haltung zu ihr erlernen.

9. Beziehung zu mir und meiner eigenen Person: Kinder, die sich selbst entdecken



Kindergärten gewinnen seit vielen Jahren wachsende Beachtung und Anerkennung als frühkindliche Bildungseinrichtungen. Dabei gerät manchmal aus dem Blick, was unter „Bildung“ in diesem Zusammenhang zu verstehen ist, und diese wird einseitig kognitiv interpretiert: Kinder sollen immer früher immer mehr lernen und leisten.

Demgegenüber stellt der Marchtaler Plan die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in den Mittelpunkt: „Die Förderung von Selbstkompetenz zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung ab. Es besteht allerdings derzeit die Gefahr, dass durch die wachsende Erwartungshaltung, die in der elementarpädagogischen Praxis spürbar ist, die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in den Hintergrund gerät und seine Leistungsfähigkeit überbetont wird.“²⁰

PERSÖNLICHKEITSBILDUNG UND -ENTWICKLUNG

Für eine Erziehung und Bildung aus dem Geist des Marchtaler Plans gehört diese Persönlichkeitsentwicklung – als Entdecken der eigenen Person, der eigenen Möglichkeiten und Grenzen – auch schon in der frühen Phase der kindlichen Entwicklung fest dazu.

Für diese Entwicklung, die auch viel mit dem Erwerb emotionaler Kompetenz zu tun hat, sind die ersten sechs Lebensjahre entscheidend. Hier vollziehen sich die wichtigsten Schritte, in denen das Kind lernt, mit Erfahrungen aus der Umwelt umzugehen.

²⁰ Thomas Künne, Meike Sauerhering und Alexandra Strehlau: Selbstkompetenzförderung als Basis frühkindlichen Lernens. Ein (weiterer) Anspruch an die elementarpädagogische Praxis!? <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2208.html> (20.4.2016).

Beispielsweise kann ein Kind schon im frühen Alter erfahren, wie es mit traurigen Erlebnissen umgeht: Lernt es, die Trauererfahrung spüren zu können, sie in Worte zu fassen und auf einen anderen Menschen zuzugehen, um diese Erfahrung zu teilen – oder zieht es sich zurück und versucht, mit den (oft überwältigenden) Gefühlen alleine zurecht zu kommen?²¹

In dieser Entwicklung sind folgende Erfahrungen und Schritte besonders wichtig:

- Selbstwahrnehmung und -erfahrung: Für Kinder ist es wichtig, sich selbst spüren und sich selbst als wirksam erleben zu können. Kinder nehmen – vom Beginn ihres Lebens an – eigene Gefühle als angenehm oder unangenehm wahr, und sie erleben, wie die Umwelt auf diese Gefühle reagiert.
- Entwicklung von Bindung, Beziehung und Vertrauen: Die Bedeutung von Beziehung und Bindung wurde schon an verschiedenen Stellen des Marchtaler Kindergartenplans herausgestellt. Für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist es von großer Bedeutung, auf Erfahrungen wie Zuwendung, Zuneigung und Geborgenheit aufbauen zu können, um so ein wachsendes Vertrauen in andere, aber auch in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu gewinnen.
- Rückmeldung und emotionale Selbstregulation: Kinder brauchen für die eigene Entwicklung auch eine Rückmeldung zu Äußerungen und Verhalten. Diese Rückmeldungen sind nicht notwendigerweise verbal, sondern bestehen auch in Gesten und Zeichen. Sie unterstützen die Kinder dabei, die eigenen Emotionen wahrzunehmen, zu benennen, einzuordnen und steuern zu lernen.
- Selbstwirksamkeit: Sucht man nach Faktoren, die Kindern ein stabiles Selbstwertgefühl vermitteln, so trifft man immer wieder auf den Begriff der Selbstwirksamkeit. Kinder entwickeln sich dann am besten, wenn sie Raum bekommen, Herausforderungen zu meistern und mit geeigneten Strategien erfolgreich an etwas zu arbeiten. So entsteht Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ein positives Selbstwertgefühl durch das gelungene Tun.

21 Vgl. hierzu: Frauke Braun: Kleine Kinder – große Gefühle. Entwicklung und Bedeutung von emotionaler Kompetenz. In: Kindergarten heute 8/2014, S. 8-13.

Ziel dieser Prozesse ist es, Kindern zu helfen, ein klareres und deutlicheres Selbstbild zu entwickeln, in dem zum einen eher kognitiv geprägte Erkenntnisse abgespeichert sind: „Wie alt bin ich?“, „Was kann ich gut?“, „Was esse ich gerne?“ Zum andern können diese Erkenntnisse auch im emotionalen und affektiven Bereich liegen: „Was brauche ich?“, „Wie fühle ich mich?“, „Was bewegt mich?“

Durch diesen Erkenntnisprozess entwickeln Kinder eine innere Stärke, die sie auch widerstandsfähiger macht gegen schwierige und traumatische Erlebnisse und Erfahrungen. Diese innere Widerstandskraft und Stärke wird heute auch unter dem Begriff „Resilienz“ diskutiert und seit vielen Jahren erforscht.

RESILIENZ

Das Wort „Resilienz“ leitet sich aus dem englischen „resilience“ her und bedeutet dort so viel wie „Spannkraft“, „Elastizität“ und „Strapazierfähigkeit“ (lat. resilere = abprallen). In der pädagogischen und psychologischen Diskussion versteht man heute unter Resilienz die „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“²² – einfacher ausgedrückt: Die persönlichen Schutzfaktoren sind stärker als die Risikofaktoren, denen das Kind im Lauf seiner Entwicklung begegnet.

Drei Charakteristika zeichnen „Resilienz“ nach dem heutigen Stand der Forschung vor allem aus:

- Resilienz ist ein dynamischer Entwicklungs- und Anpassungsprozess: Dies bedeutet, dass Resilienz nicht – wie zunächst angenommen – eine angeborene oder feste Persönlichkeitseigenschaft ist. Resilienz kann entwickelt werden und auch in der Auseinandersetzung mit oder in der Anpassung an widrige Lebensumstände entstehen. Dies ist gerade für pädagogische Prozesse wichtig, da bei der Entwicklung von Resilienz Bezugspersonen eine große Bedeutung besitzen.

²² So die Definition von Corina Wustmann, zitiert in: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maike Rönau-Böse: Resilienz. München, Basel 2011, S. 10. Das Gegenstück zur Resilienz ist in diesem Kontext „Vulnerabilität“, d.h. die Verletzlichkeit bzw. das erhöhte Risiko einer (psychischen) Erkrankung. Das Konzept der Resilienz entwickelte sich zunächst im Bereich der Risikoforschung und stützte sich auf die sogenannte „Kauai-Studie“, bei der Kinder des Geburtsjahrgangs 1955 über viele Jahre hinweg in einer Längsschnittstudie in ihrer Entwicklung begleitet wurden. Ca. 30% der Kinder brachten dabei erhebliche Entwicklungsrisiken mit (chronische Armut, Geburtskomplikationen, Disharmonie/Psychopathologie, Delinquenz in der Familie) – dennoch entwickelten sich ca. 10% dieser Kinder ohne gravierende Verhaltensprobleme und waren in der Lage, als Erwachsene ihr Leben gut zu meistern und ihre Lebensumstände erheblich zu verbessern. In zahlreichen Folgestudien wurden zwar die Ergebnisse der Kauai-Studie grundsätzlich bestätigt, es veränderte sich aber das Konzept der Resilienz.

- Resilienz ist eine variable Größe: Resilienz ist, einmal erworben, kein fester Besitz oder kein Bestandteil der Persönlichkeitsstruktur. Sie kann zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich schwach oder stark ausgeprägt sein. Es gibt Zeiten erhöhter Verletzlichkeit – beispielsweise Zeiten von „Übergängen“ (Transitionszeiten) wie beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.
- Resilienz ist situationsspezifisch: Wie Resilienz zeitbedingt ist, ist sie auch situationsabhängig. Kinder, die in bestimmten Bereichen eine hohe Stabilität besitzen, können in anderen höchst verletzlich und anfällig sein.

Grundsätzlich unterscheidet man daher heute verschiedene der Resilienz förderliche oder abträgliche Faktoren: Risikofaktoren und Schutzfaktoren. Risikofaktoren sind beispielsweise: chronische Armut, Wohnumgebung mit hoher Kriminalität, elterliche Trennung, Alkohol- oder Drogenabhängigkeit der Eltern, unerwünschte Schwangerschaft, Familien mit mehr als vier Geschwistern usw. Bei den Schutzfaktoren unterscheidet man zwischen personalen Schutzfaktoren, zu denen die intellektuellen Fähigkeiten eines Kindes ebenso gehören wie der Eindruck, selbstwirksam handeln zu können. Neben diesen sind auch die sozialen Schutzfaktoren bedeutsam. Hier gelten als besonders wichtig die Einflüsse der Familie (mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert), der Bildungsinstitutionen (klare und transparente Regeln und Strukturen eines Kindergartens sowie ein wertschätzendes Klima) sowie des weiteren sozialen Umfeldes (fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie wie Erzieherinnen und Lehrkräfte).²³

Sicherlich gehört die Erfahrung erfolgreichen Handelns zu den wirksamsten Prozessen für die Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls. Wenn Kinder Herausforderungen meistern, erfolgreich an etwas arbeiten, mit geeigneten Strategien Frustration und Langeweile besiegen und über sozial akzeptable Durchsetzungsfähigkeiten verfügen, dann kann sich dadurch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln.

²³ Vgl. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maïke Rönna-Böse: Resilienz. München, Basel 2011, S. 28-30. Vgl. zu den Schutzfaktoren auch Jürgen Bengel, Frauke Meinders-Lücking und Nina Rottmann: Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln 2012.

10. Beziehung zu den Mitmenschen: Kinder, die den/die anderen entdecken

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE SOZIALEN LERNENS IM KINDERGARTEN

Die ersten Lebensjahre des Kindes sind auch für seine soziale Entwicklung prägend. Das Kind „kommuniziert“ schon während seiner fetalen Entwicklung und tritt in Beziehung zu seiner inneren und äußeren Umwelt. Säuglinge reagieren dann sehr schnell und äußerst differenziert auf Gesichter, später treten sie mit ersten Lauten, sogar Lautdialogen mit ihrer Umwelt in Kontakt.

Soziales Lernen beginnt in der Regel mit dem Ende des zweiten Lebensjahres. Die Kinder leben nicht mehr nur im „Hier und Jetzt“ und können Regeln zunehmend verinnerlichen: Es kommt zu einer Ausbildung „sozialer Kognitionen“. Das sensomotorische Spiel entwickelt sich weiter zum Symbol-, Rollen- und Regelspiel.

Mit dem dritten Lebensjahr wachsen – jedenfalls bei sicher gebundenen Kindern – Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, gleichzeitig sind sie immer mehr in der Lage, mit anderen Kindern zu kooperieren und auch Kompromisse zu schließen. Im fünften und sechsten Lebensjahr entwickelt sich die Sensibilität der Kinder für Wert-Kategorien wie „gut“ und „böse“ oder „richtig“ und „falsch“. Sie bekommen ein gestärktes Bewusstsein für positive (aber auch negative) Vorbilder.

Bis hin zum Schulalter erwirbt das Kind so verschiedene Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu werden, diese zum Ausdruck zu bringen, Gefühle bei anderen wahrzunehmen und das eigene Handeln darauf einzustellen.

Die Entwicklung sozialer und emotionaler Fähigkeiten ist dabei eng mit der Entwicklung der sprachlichen und kognitiven Möglichkeiten verknüpft: Kann sich ein Kind in andere hineinversetzen, so hat es sich ein soziales Verständnis angeeignet (emotionale Perspektivenübernahme). Ist die sprachliche Entwicklung weiter vorangeschritten, dann kann ein Kind Gefühle benennen und sich über Gefühle austauschen. So wird es dem Kind zunehmend möglich, sowohl die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und diese auch zu akzeptieren als auch sich in andere hineinzuversetzen.

Die Kinder lernen, Freundschaften zu knüpfen, aber auch Grenzen der anderen zu akzeptieren, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, eigene Konflikte selbstständig zu lösen und sich in sozialen Bezügen zu verständigen.

Der Aufbau und das Erlernen von Beziehungen und Beziehungsfähigkeit gehört zu den zentralen Aspekten in der Arbeit von Marchtaler-Plan-Kindergärten. Die Beziehungen des Kindes zu sich selbst, zu anderen und letztlich zu Gott zu entdecken, steht im Zentrum der Gedanken des Marchtaler Plans.

SENSIBILISIERUNG DER WAHRNEHMUNG

In den entwicklungspsychologischen Beschreibungen wurde schon deutlich, dass der Aspekt der Wahrnehmung für die Entwicklung sozialen Verhaltens eine erhebliche Bedeutung besitzt. Nur wenn ein Kind sich selbst als bedeutsam erfährt und ein Gespür dafür entwickeln kann, was ihm selbst gut oder weh tut, kann es diese Sensibilität im Hinblick auf andere aufbauen. Daher sind alle Formen der Reflexion mit den Kindern über eigene Erfahrungen und Gefühle immer auch gleichzeitig Elemente einer Förderung des Sozialverhaltens. Nur wer sich selbst gegenüber empathisch sein kann, wird Empathie auch für andere entwickeln können.

EMPATHIEFÄHIGKEIT UND PERSPEKTIVÜBERNAHME

Mit „Empathie“ und „Perspektivübernahme“ sind zwei wesentliche Entwicklungsziele für den Erwerb sozialer Kompetenz bei Kindern benannt. Für Marchtaler-Plan-Kindergärten besitzt die Entwicklung von Empathiefähigkeit einen sehr hohen Stellenwert, ist sie doch ein zentraler Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und elementarer Kern des christlichen Verständnisses der Nächstenliebe.

KONFLIKTE UND KONFLIKTBEARBEITUNG

Die Beziehung des Kindes zur Erzieherin und zu den anderen Kindern steht im Mittelpunkt des Kindergartenalltags. In diesem Miteinander wachsen Vertrauen, Freundschaft und Zuneigung. Ganz natürlicherweise entstehen hier aber auch Konflikte und Spannungen. Diese werden bewusst nicht vermieden, sondern wahrgenommen und bearbeitet. Sehr oft steht im Hintergrund einer vermiedenen Konfliktwahrnehmung und -bearbeitung die Sorge, Konflikte könnten zum Beziehungsabbruch führen. Dass dies durchaus der Fall sein kann, zeigen viele Erfahrungen,



die die Kinder, aber auch wir als Erwachsene machen. Ebenso können andererseits erfolgreich bearbeitete und gelöste Konflikte Beziehungen vertiefen und den Kindern vermitteln, dass auch durch den Streit hindurch Beziehungen halten, ja sogar wachsen können.

FELDER SOZIALEN LERNENS IM KINDERGARTEN

Soziales Lernen braucht keine speziellen Projekte, sondern geschieht im Kindergartenalltag überall dort, wo Kinder ihre eigenen Emotionen regulieren und die Verschiedenheit anderer anerkennen lernen. Diese Verhaltensweisen müssen in Gesprächen mit den Kindern immer wieder bewusst gemacht und so für die Kinder erlernbar werden: das Anerkennen von Regeln und Umgangsformen, die Regulierung von Konflikten zwischen den Kindern und zwischen Kindern und Erzieherinnen, der Umgang mit Frustrationen über sich selbst oder über andere.

Verschiedenheit und der Umgang damit wird von Kindern aber auch erfahren in Freundschaften untereinander und in der Wahrnehmung, dass auch der Freund nicht immer das Gleiche möchte wie man selbst, oder in der Erfahrung der Verschiedenheit von Jungen und Mädchen: in Ausdrucksweise, Verhalten oder Geschmack.

VERBINDUNG VON RELIGIÖSEM UND SOZIALEM LERNEN

Der christliche Glaube beginnt immer mit einer Zusage Gottes, und auf diese Zusage antwortet der Mensch mit seinem Verhalten gegenüber sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt: Weil wir Menschen uns von Gott geliebt wissen – darum können wir selbst auch unseren Nächsten lieben. Weil Gott uns in jeder Situation wie ein barmherziger Vater annimmt und uns vergibt – darum können auch wir selbst vergeben. Im täglichen Umgang mit den Kindern ist es daher wichtig, dieses „Zuerst“ deutlich zu machen und den Kindern zu vermitteln, dass sie bedingungslos angenommen sind – gleich wer sie sind, woher sie stammen, was sie tun. Aus dieser Grunderfahrung erwächst das Bild eines liebenden und verzeihenden Gottes – aber auch der Impuls, selbst so zu handeln.



11. Beziehung zu Gott: Kinder, die Gott entdecken²⁴

Kinder, die einen Marchtaler-Plan-Kindergarten besuchen, kommen mit sehr unterschiedlichen Einstellungen und Haltungen gegenüber Glauben und Religion. Es sind teilweise Kinder aus Familien, in denen der Glaube sehr bewusst gelebt wird. Immer öfter finden aber auch Kinder aus Familien den Weg in die Marchtaler-Plan-Kindergärten, die in einem vollständig säkularen Kontext aufwachsen, oder Kinder aus Familien anderer Religionen und Weltanschauungen. Die religiöse Verwurzelung der Kinder ist abhängig vom jeweiligen Wohnort, der Kultur und dem Zeitgeist, in den das Kind hineingeboren wird.

Viele Eltern sind gerade in Fragen des Glaubens selbst unsicher. Sie suchen nach Anregungen und trauen sich die religiöse Begleitung ihrer Kinder nicht zu. Sie sind sprachlos, wenn es um Themen aus diesem Bereich geht. Gleichzeitig spüren sie oft, dass eine spirituelle Verwurzelung für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wichtig ist, wissen aber nicht, wie sie religiöse Werte vermitteln können. Immer wieder stehen im Hintergrund schlechte Erfahrungen, die die Eltern selbst mit der Kirche gemacht haben.

Die Kindergartenzeit bietet auch für Eltern eine Chance, den eigenen religiösen Weg neu zu überdenken. Durch das Miterleben der Erfahrungen, die die Kinder machen, kann sich auch die Haltung von Eltern verändern. Die Eltern entdecken und erleben mit ihren Kindern den Glauben neu oder gar zum ersten Mal.



24 Für den folgenden Abschnitt verwendete Literatur:

- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen (Die deutschen Bischöfe ; 89).
- Bischöfliches Ordinariat/Hauptabteilung VI Caritas: Religion erleben, Religionspädagogische Rahmenkonzeption der kath. Kindergärten in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Stuttgart 2010.
- Albert Biesinger: Kinder nicht um Gott betrügen. Warum religiöse Erziehung so wichtig ist. Freiburg/Basel/Wien. Neu bearbeitete Auflage 2017.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Orientierungsplan für Erziehung und Bildung für die baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg/Basel/Wien 2014.

ENTWICKLUNG DES GOTTESBILDES

Schon im Kindergartenalter ist es bedeutsam, mit Kindern über Gott nachzudenken. Kinder übernehmen nicht einfach nur Gottesbilder – sie konstruieren sie. Hierfür brauchen sie Begleitung und Unterstützung. Wichtig ist dabei vor allem das Kennenlernen und Erfahren positiver Gottesbilder:

- Gott ist wie ein Vater und eine Mutter.
- Gott beschützt immer – er ist wie ein guter Hirte.
- Gott ist unsichtbar, aber Menschen können ihn ansprechen.

Es geht darum, den Kindern heilsame Bilder anzubieten: Kinder erfahren von der bedingungslosen Liebe Gottes. Damit werden auch Werte wie Liebe, Hoffnung, Gewaltlosigkeit, Vergebung und Solidarität bekannt und erlebbar gemacht. Solche Werte müssen dann auch im Kindergartenalltag spürbar gelebt werden.

Besondere Sensibilität erfordert in diesem Zusammenhang der Umgang mit Kindern anderer Religionen oder aus Familien ohne Bezug zu einer Religion. Hier braucht es auf Seiten der Erzieherin eine akzeptierende Haltung gegenüber anderen Gottesbildern und religiösen Gebräuchen – ohne den Standpunkt im eigenen Glauben zu verlieren oder aufzugeben.

ENTWICKLUNG DER EIGENEN PERSÖNLICHKEIT

Religiöse Erziehung ist neben der religiösen Bildung von Kindern ein wichtiges Ziel an Marchtaler-Plan-Einrichtungen. Religiöse Bildung meint dabei den Prozess, in dem Kinder sich die Welt „aneignen“, indem sie nach dem „Warum?“, dem „Woher?“ und „Wohin?“ dieser Welt fragen. Religiöse Erziehung richtet sich besonders auf die unterstützenden Prozesse, in denen sich die Kinder als Person angenommen, ernst genommen und wertgeschätzt erleben.

Kinder erleben ihre Fragen als wichtig, erleben sich als selbstwirksam und wertvoll, und nur so entsteht das Gefühl des Angenommen- und Geliebtseins. Kinder lernen sich selber kennen: Wer bin ich? Was sind meine Stärken, meine Schwächen?

Durch Glaubenssätze wie: „Ich bin Gottes Ebenbild – Gott wohnt in mir“, können Kinder eine größere Ich-Stärke entwickeln. Eine tragfähige Gottesbeziehung kann Kraft, Vertrauen und Mut für den Alltag geben. Kinder werden unabhängig von ihrer Fähigkeit und Leistung anerkannt und lernen somit auch andere anzuerkennen.

Eine wichtige Rolle spielen hier die großen Fragen der Kinder: „Warum bin ich auf der Welt?“, „Kommt meine Katze in den Himmel?“, „Warum kommen Menschen auf die Welt, wenn sie doch wieder sterben müssen?“ Kinder können staunen und stellen unvoreingenommen Fragen, die auch Erzieherinnen herausfordern. Dabei wollen die Kinder keine „richtigen“ Antworten – sie suchen nach ehrlichen Zeugnissen, wie die Erwachsenen das sehen. Deshalb setzt die Arbeit mit den großen Kinderfragen voraus, dass auch Erzieherinnen immer wieder ihr Glaubensverständnis reflektieren.

MIT DER BIBEL GOTT UND WELT ERFAHREN

Ganz zentral für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sind auch die „großen Erzählungen“ der Bibel. Hier bekommen die Kinder – gespiegelt in den biblischen Geschichten – die Lebenserfahrungen von Menschen erzählt, die sich auf den Weg machen und dabei von Gott begleitet werden. Sie erfahren in den Schöpfungserzählungen vom guten Anfang der Welt und erleben, wie die Israeliten mit ihrem Gott Erfahrungen machen, die ihr ganzes Leben verändern. Die Kinder hören in den Jesus-Geschichten, wie heilsam ein vergebender und versöhnender Umgang mit den Menschen ist. Kinder erfahren auf diese Weise die Bibel als „Buch des Lebens“, das trösten, helfen und Mut machen kann.

Im Kindergarten sind die biblischen Geschichten kein „toter“ Stoff, der aus Traditionsgründen immer weitererzählt wird: Die biblischen Geschichten vermitteln vielmehr „Urerfahrungen“ der Menschheit, die heute genauso aktuell sind wie zu den Zeiten, in denen sie entstanden. Daher spielt auch die „Verlebendigung“ der biblischen Personen und Erfahrungen im Kindergartenalltag eines Marchtaler-Plan-Kindergartens eine wesentliche Rolle: Sie werden in Rollenspielen nach- und weitergespielt oder werden mit Figuren anschaulich gemacht. Viele Methoden und religiöspädagogische Ansätze sind hierfür hilfreich und weiterführend (Kett, Godly Play u.v.a.m.).

Zur Förderung der interreligiösen Verständigung kann es spannend sein, Religionen-verbindende Erzählungen und Gestalten aufzugreifen – beispielsweise die Person Abrahams.

SINNLICHE RELIGIÖSE ERFAHRUNGEN

Kleine Kinder sind vor allem Körperwesen. Sie fühlen, wie sie angefasst werden, sie hören den Klang der Stimme, die zu ihnen spricht, und sehen die Augen, die sie anschauen. Mit allen Sinnen nehmen sie die Atmosphäre in ihrer Umgebung wahr. Sinnliche und symbolische Wirklichkeiten spielen daher eine große Rolle beim Begleiten der Kinder auf ihrem religiösen Weg: das Anzünden einer Kerze im Kreis, das Weihwasser auf der Stirn, die beeindruckende Größe einer Kirche, der goldene Kelch – all das sind für kleine Kinder sehr sinnliche Erfahrungen, die bei ihnen starke Empfindungen auslösen. Diese werden bei den Kindern in inneren Bildern abgespeichert, die prägend für das ganze Leben sein können. Gleichzeitig ist bei solchen Erfahrungen immer auch darauf zu achten, dass Kinder nicht „religiös überwältigt“ werden und die Balance von Nähe und Distanz gewahrt bleibt.

Viele Glaubensspuren, die bei den Kindern ein positives Gefühl hinterlassen, finden die Kinder im Alltag, z. B. die Jesuserkerze, die beim Essen angezündet wird, die Geburtstagskerze, die jedes Kind an seinem Festtag bekommt, eine Kinderbibel in der Bücherecke, ein Kreuz an der Wand und am Bett jedes Ganztagskindes, ein Weihwassergefäß neben der Tür, einen Schutzengel für die Schultasche zum Schulanfang.

Im Rahmen einer Religionen-sensiblen Erziehung ist darauf zu achten, andere Religionen zu respektieren, ihnen Interesse entgegenzubringen, ihre Feste, Gebete und Gebetsformen kennenzulernen und wertzuschätzen. Wenn Kinder anderer Religionen in der Gruppe sind, ist darauf zu achten, auch deren Feste zu erwähnen, sich davon erzählen zu lassen und gegebenenfalls auch einen Elternteil zu diesem Thema einzuladen. Dies steht nicht im Gegensatz zum konfessionellen Charakter der Einrichtung, sondern ist Ausdruck von deren Offenheit und Respekt gegenüber anderen Glaubensrichtungen.

Neben allem sinnlichen Erleben ist auch die Hinführung zur Stille ein zentrales Element der religiösen Bildung. Das Hinführen zur Stille und Ruhe gibt Zeit, um zu sich zu finden und um Erlebtes zu verarbeiten.

In der Stille erlebt das Kind eine Atmosphäre der Entspannung und höchster Aufmerksamkeit zugleich. Sie schafft Raum zum Verarbeiten von gesammelten Eindrücken. Kinder lernen, genau hin zu hören, genau zu schauen und zu spüren. Ihre Wahrnehmung, sich und anderen gegenüber, wird sensibler.

VERLÄSSLICHE BEZIEHUNGEN

Unser Gottesbild von einem liebenden und verzeihenden Gott zeigt sich in verlässlichen Beziehungen. Kinder erleben, dass tragfähige Beziehungen bleiben, selbst wenn sie diese Person gar nicht sehen können. Diese elementaren Erfahrungen sind die Basis für die Entwicklung eines Gottesbildes. Dazu kommen Gelegenheiten, bei denen das Kind spürt: Gott ist immer bei mir.

Als oftmals erste außerfamiliäre Bezugspersonen stehen die Erzieherinnen für die Erfahrung, dass auch außerhalb der Familie Verlässlichkeit, Wertschätzung und Beziehung möglich ist:

- Ich bin verlässlich für dich da.
- Ich erkenne deine Bedürfnisse.
- Ich traue dir etwas zu.
- Ich helfe dir, ich unterstütze dich.

Kinder erleben sich als Person wertgeschätzt. Ihre momentane Verfassung, ihre Bedürfnisse werden erkannt. Ihre Lebensfreude, ihre Fröhlichkeit teilt die Erzieherin mit den Kindern. Die Ängste, Sorgen, und Bedenken der Kinder werden ernst genommen. Sie spüren Wärme, Liebe und Empathie durch den Halt, den ihnen die Erzieherin gibt. Es entsteht eine Atmosphäre des Vertrauens und der gegenseitigen Achtung – gerade auch in Phasen des Übergangs und wenn Kinder neu dazukommen: Wenn Erzieherinnen ihrer Kindergruppe berichten: „Wir bekommen ein neues Kind in unsere Gruppe“, sind Kinder schnell dabei, den „Neuen“ mit großer Freude und viel Neugierde wie ein Geschenk willkommen zu heißen.

GEMEINSCHAFT IN VERSCHIEDENHEIT

Keiner möchte alleine sein: eine Heimat zu haben, Gemeinschaft zu erleben und mitgestalten zu können, sind wichtige Erfahrungen für Kinder. Familie, Tischgemeinschaft, Freunde, Kindergartengruppe, Kirchengemeinde – sie alle bieten Kindern sinnliche Erfahrungen von gelebter Gemeinschaft.

Die Gemeinschaft der Gruppe gibt den Kindern Halt, Geborgenheit und Heimat: „Ich gehöre dazu“, „Ich bin dabei“ – dies sind letztlich auch religiöse Erfahrungen: Es sind Erfahrungen einer Gemeinschaft von Menschen, die bezeugen, dass Gott alle liebt und dass sie deshalb auch Anderen mit Respekt, Rücksicht, Solidarität und Toleranz begegnen wollen. So wie wir uns gegenseitig annehmen, so nimmt Gott uns an. Das Kind erlebt, dass es samt seiner Fehler, seiner Grenzen und seines Scheiterns angenommen und geliebt ist und einen Platz in unserer Gemeinschaft hat.

GEMEINSCHAFT BEIM FEIERN

Die Feste des christlichen Jahreskreises greifen menschliche Grundsituationen und -erfahrungen auf und deuten diese: Geborenwerden und Sterben, Mahlhalten und Gemeinschaft und viele andere. Christliche Feste sind eng verknüpft mit den Jahreszeiten. Feste und Feiern sind immer Höhepunkte, auf die im Kindergarten hingearbeitet wird. Es sind Unterbrechungen des Alltags, die von großer Bedeutung sind.

Das Feiern der christlichen Feste ist ein fester Bestandteil im Jahreskreis. Hierbei erfahren die Kinder viel über Jesus, Vorbilder, Heilige, die Bibel und christliche Rituale. Sie erleben eine lebendige Gemeinschaft z. B. bei der Erntedankfeier, beim Krippenspiel oder beim Palmenbasteln. Die mit den Festen verbundenen Bräuche, Gebete, Symbole und Lieder schaffen einen gemeinsamen Erfahrungsschatz, auf den immer wieder zurückgegriffen werden kann. Sie bilden mit der Zeit feste Rituale, die immer wieder neu in die aktuelle Situation hinein übersetzt werden müssen, die aber dennoch helfen, Zeit zu strukturieren.

GEMEINSCHAFT MIT ANDEREN RELIGIONEN

Die wachsende religiöse Pluralität unserer Gegenwart stellt auch für die Marchtaler-Plan-Kindergärten eine neue und immer wichtiger werdende Herausforderung und eine große Chance für die religionspädagogische Arbeit dar. Je nach Region oder Wohnumfeld besuchen auch Kinder anderer Religionen und Weltanschauungen die Einrichtungen. Dies stellt einen realen Ausschnitt der Lebenswirklichkeit in Deutschland dar: Alle Kinder begegnen in der globalisierten Welt vermehrt anderen Kulturen und Religionen (Urlaubsreisen, Sportverein, Medien). Sie erleben Vielfalt und Unterschiedlichkeit und fragen nach, wenn sie andere Gebräuche, Riten, Feste und Glaubensinhalte kennenlernen.

Religiöse und kulturelle Unterschiede sind Zeichen der Freiheit des Menschen und finden in Krippe und Kindergarten eine angemessene Berücksichtigung. Immer wieder gibt es unter den Erwachsenen Vorbehalte und Ängste gegenüber einer zu großen Offenheit für andere Kulturen und Gebräuche, die sich auch auf die Kinder übertragen. Zum katholischen Glauben gehört aber – spätestens seit dem II. Vatikanischen Konzil – eine grundlegende Offenheit für andere Religionen. Dies zeigt sich zum einen darin, dass alle eingeladen sind, am religiösen Leben in der Einrichtung teilzunehmen und auf diese Weise den christlichen Glauben kennen und verstehen zu lernen. Zum anderen bringen auch die Kinder anderer Religionen ihre Bräuche und religiösen Vorstellungen ein. Die anderen Kinder lernen diese kennen und entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Wichtig sind in diesem Zusammenhang Erwachsene, die eine „Brückenfunktion“ zwischen den Religionen einnehmen können.

Durch das Stärken von Gemeinsamkeiten und das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Unterschieden können Kinder eine Grundhaltung der Wertschätzung und Achtung gegenüber Andersgläubigen entwickeln. Sie können neben der Beheimatung in der eigenen Religion einen respektvollen Umgang mit dem Neuen einüben, das dann nicht mehr fremd ist. Kinder erleben auf diese Weise wichtige Grundhaltungen wie Empathie, Dialogfähigkeit und Perspektivübernahme und haben die Chance, ein friedvolles Zusammenleben anzubahnen und zu entwickeln.

KULTUR DES VERZEIHENS UND NEU-BEGINNENS

Auch Kinder machen Erfahrungen von Streit, Fehlern, Schuld und Versagen. Zu einem vom christlichen Glauben geprägten Miteinander gehört eine Kultur des Streitens, Verzeihens und Versöhnens. Kinder lernen andere mit deren Stärken und Schwächen anzunehmen, weil sie die Erfahrung machen, unabhängig von ihren Fähigkeiten und Leistungen anerkannt zu werden. Sie lernen, Gefühle wahrzunehmen und zu formulieren. Sie werden ermutigt, Schwächeren Hilfe und Zuwendung anzubieten und sich für andere einzusetzen. Verzeihen-Können gibt Zeugnis einer inneren Stärke. Hierzu gehört das Erlernen von Formen der Entschuldigung und des Verzeihens.

KINDER ERLEBEN DIE SCHÖPFUNG

Die Gottesbeziehung für Kinder lebendig zu gestalten heißt auch, sie spürbar und erlebbar zu machen. Mit allen Sinnen die Schöpfung erleben, barfuß laufen, den Wald riechen, Wärme und Kälte spüren, Pflanzen und Tiere

anfassen, sind wichtige Alltagserfahrungen der Kinder. Die Wahrnehmung der Kinder dafür zu schulen, ihre Aufmerksamkeit zu lenken und sensibel zu machen für all die kleinen und großen Wunder der Natur, sind wichtige Aufgaben an Marchtaler-Plan-Kindergärten. Die Kinder können so eine freudvolle Beziehung zur Schöpfung aufbauen. Sie entwickeln den Wunsch, das, was ihnen gefällt und Freude bereitet, zu beschützen. Sie wollen aktiv etwas tun und sind auch bereit, auf etwas zu verzichten, damit die Schöpfung Gottes bewahrt wird. Kinder übernehmen auf diese Weise in ihrer Umgebung altersentsprechend Verantwortung.

RITUALE

Für Kinder ist es wichtig, dass sie immer wiederkehrende und damit verlässliche Elemente in ihrem Alltag vorfinden, die ihnen vertraut sind und damit eine Heimat und einen Schutzraum bieten. Kinder erleben (religiöse) Rituale und Symbole als „Ankerpunkte“, die ihnen Hilfe für den Alltag bieten.

Ein Ritual bietet Raum, Gefühle fließen zu lassen. Drei Rityaltypen lassen sich in ihrer Funktion voneinander unterscheiden: das Alltagsritual (z. B. Beten vor dem Mittagessen), das Ritual im Jahreskreis (z. B. Weihnachtsfeier) und das Übergangsritual (z. B. Einschulungsfeier). Religiöse Rituale mit wiederkehrenden, vertrauten Elementen geben Struktur, bieten Sicherheit und vermitteln ein Gefühl der Geborgenheit. Rituale zielen auf Verlässlichkeit und nicht auf Beliebigkeit. Rituale geben eine Struktur, die aber nicht einengen und zu der niemand gezwungen werden darf. In Ritualen lernen die Kinder die „Sprache“ religiöser Symbole kennen. Sie bekommen die Möglichkeit, ihre Freude oder ihr Leid in Bildern, Gesten, Gebeten, Musik, Lieder und Tanz auszudrücken.

Gerade hier kann die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindergarten gestärkt werden, beispielsweise indem Eltern dazu ermutigt werden, in der Familie eigene Rituale zu entwickeln und zu leben (z. B. Abendritual, Reisesegen) oder Rituale des Kindergartens im Familienkreis aufzunehmen.

DAS GEBET ALS BESONDERER WORTRITUS

Auch Gebete, ob Dankgebete oder Bittgebete, sind Wort-Rituale und ein großer Schatz in frohen wie auch in schweren Stunden. Durch das regelmäßige Vertraut-Machen, Praktizieren und Vorleben des gemeinsamen Gebets (vorformuliert oder frei gesprochen) wächst das Kind in eine vertrauensvolle Beziehung zu Gott hinein. Das Kind spürt: Gott ist da; ich kann ihn ansprechen, auch wenn ich ihn nicht sehe. In Gebeten kann ich Menschen nahe sein, die gerade weit weg sind (indem ich beispielsweise für jemanden eine Kerze anzünde, der auf Reisen oder im Krankenhaus ist). Gebete sind aber nicht nur für die schweren Zeiten des Lebens da (auch wenn sie dort fraglos von besonderer Wichtigkeit sind), sondern sind auch Ausdruck von Freude, Leichtigkeit, Fröhlichkeit und Dank.

Gefühle wie Hoffnung und Freude, Trauer und Angst werden in Gebeten auf vielfältige Weise aufgegriffen, formuliert und thematisiert: in Liedern, die auch von Gesten begleitet werden, in Tänzen, mit Symbolen (z. B. Gebetskette, Kerzen) oder in einfachsten Worten, wie z. B. einem von Herzen gesprochenen „Danke!“. Mit solchen Formen wächst das Kind in eine Gebethaltung hinein, die es ihm später eventuell auch ermöglicht, sich im persönlichen Gebet an Gott zu wenden und in ihm den Vater, die Mutter und den Freund zu entdecken.

THEOLOGISIEREN UND PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN

Viele Gespräche im Alltag mit den Kindern haben religiöse Dimensionen: „Warum soll ich mein Spielzeug teilen?“, „Wie sieht der liebe Gott aus?“, „Warum gehen manche Leute in die Kirche und andere in die Moschee?“ oder „Wer hilft mir, wenn Mama und Papa nicht da sind?“

Für die Entstehung eines eigenen religiösen Weltbildes ist es bedeutsam, dass diese Fragen nicht vorschnell beantwortet werden. Vielmehr sollte die Erzieherin den Kinderfragen auf den Grund gehen: „Warum stellt das Kind gerade diese Frage?“, „Was verbindet es mit dieser Frage?“, „Welche Bedeutung hat diese Frage für das Kind?“ Nur aus einer solchen, sehr ernsthaften Beschäftigung mit dem Kind kann eine gemeinsame Suche nach Antworten entstehen. Oft wird die Erzieherin daher die Frage zurückgeben: „Was meinst Du?“, „Wie stellst Du Dir das denn vor?“, „Wie wäre es denn, wenn?“

Bei einer solchen gemeinsamen Suche nach Antworten wächst langsam ein individuelles religiöses Bild in jedem Kind. Die Freiheit, Offenheit und Neugier der Kinder verlangt nach dem gemeinsamen Ringen um diese Antworten. Die Kinder suchen nach Gründen und Zusammenhängen für ihr Erlebtes. Sie fragen nach Sinnzusammenhängen: „Warum? Woher? Wohin? Wenn ... dann, Was bedeutet das für mich?“ Sie versuchen, ihr Erlebtes zu deuten, zu beurteilen und zu verarbeiten, und sie beziehen die Antworten auf ihr eigenes Leben. Durch ihre Offenheit und das Ausloten aller erdenklichen Möglichkeiten schaffen sie sich ihre Vorstellung von der Welt.

Gleichzeitig kommen Erzieherinnen, wenn sie aufmerksam den Kindern zuhören und auf Fragen eingehen wollen, schnell an Grenzen. Die Fragen der Kinder rühren oft an eigene Lebensfragen, auf die auch Erwachsene nicht immer eine Antwort haben. Zweifel entstehen: „Warum hat der liebe Gott meine Oma sterben lassen?“, „Warum müssen überhaupt Menschen sterben?“, „Warum sterben viele so früh oder auf diese Weise?“

Daher gehört es zur Professionalität von Erzieherinnen, sich selbst diesen Fragen und Gedanken auszusetzen und zu versuchen, sie für sich zu beantworten. Den Kindern geht es in der Regel nicht um eine „richtige“ Antwort auf ihre Fragen – sie suchen aber immer nach einer authentischen Antwort und nehmen es sehr schnell wahr, wenn sie nur Antwortschablonen begegnen.

V. Strukturelemente der Marchtaler-Plan-Pädagogik und ihre elementarpädagogische Bedeutung

Mit den sogenannten „Strukturelementen“ (Morgenkreis, Freie Stillarbeit und Vernetzter Unterricht) konkretisieren alle Marchtaler-Plan-Schulen die Ansprüche, die sich aus dem christlichen Menschenbild für ihre Pädagogik ergeben. Diese Strukturelemente wurden teilweise aus der Kindergartenarbeit übernommen: So fand der Morgenkreis Einzug in die Schule durch die Anregungen aus dem Kindergarten, wo er bereits ein festes Element bildete. Bei anderen Elementen – Freispiel und ganzheitliche Bildung – lassen sich Übereinstimmungen in der pädagogischen Zielrichtung erkennen und aufzeigen. Wie im schulischen Kontext bilden diese drei Elemente keine isoliert voneinander zu betrachtenden Strukturen, sondern fördern erst im Zusammenspiel eine umfassende Entwicklung des Kindes. So können beispielsweise Themen, die im Freispiel oder in der Kindergruppe entstehen, auch im Morgenkreis oder in einem Projekt aufgegriffen werden.



12. Morgenkreis

DER MORGENKREIS IN MARCHTALER-PLAN-KINDERGÄRTEN

Der Morgenkreis ist für Marchtaler-Plan-Kindergärten ein zentrales Element, das sowohl von der Form als auch von der inhaltlichen Gestaltung her besondere Aufmerksamkeit verdient. Im Zentrum des Morgenkreises stehen die Menschen, die hier einander begegnen. Morgenkreise ermöglichen Begegnungen mit der Schöpfung, mit dem Nächsten, mit sich selbst und mit Gott. Begegnung heißt: in Beziehung treten, einander wahrnehmen, sich dem anderen öffnen. Dies geschieht u.a. im Singen, in Sinnesübungen, Spielformen, Meditationen oder Phantasiereisen, Gebeten und weiteren liturgischen Formen. Auf Ästhetik in Wort, Bild, Klang und Gestaltung wird besonderer Wert gelegt.

Der Morgenkreis ist von festen Ritualen geprägt, die den Kindern Wiedererkennung ermöglichen und Sicherheit geben. Hierzu gehören das bewusste Anzünden der Kerze, feste Sprüche, Gebete oder Lieder, die Begrüßung mit dem Namen usw.

Als Themen bieten sich immer wieder die Feste des Kirchenjahres, die Jahreszeiten und auch die Projekte im Kindergarten an. Auch aktuelle Geschehnisse, Problemsituationen innerhalb der Kindergartengemeinschaft, persönliche Anliegen und fröhliche Begebenheiten können eingebracht und besprochen werden.

Im Morgenkreis nehmen sich die Kinder und die Erzieherinnen zunächst gegenseitig wahr: Sie sehen, wer da ist und wer fehlt, sie denken an die, die krank sind. Die Kreisform ist für dieses gegenseitige Wahrnehmen sehr bedeutsam.

Im Mitteilen von Gefühlen, Empfindungen und Erfahrungen entsteht ein Raum für die Begegnung mit sich selbst und mit anderen. Dies ermöglicht das Wachsen von Gemeinschaft. Darüber hinaus fördert der Morgenkreis auch Ausdrucksfreude und -fähigkeit.

Der Morgenkreis bietet die Gelegenheit, Regeln zu vereinbaren und gemeinsame Werte zu entwickeln. Hier kann in Geschichten, Bibelstellen, Erzählungen, Liedern und Spielen thematisiert werden, wie das Zusammenleben der Kinder gestaltet werden soll. Dabei ist sorgfältig darauf zu achten, dass „Moralisieren“ vermieden wird. Kinder lernen Werte am besten durch Vorbilder – also durch positive und motivierende Leitbilder. Diese stehen im Mittelpunkt. Im Morgenkreis kann auch angesprochen werden, wie die Kinder sich fühlen oder was sie verändert haben möchten, um das Klima für alle in der Gruppe zu verbessern.



Im Mittelpunkt des Morgenkreises stehen immer wieder Wege vom Hören zum Aufnehmen, vom Sehen zum Anschauen, vom Schweigen zum Stillwerden, von der Wahrnehmung zum Ausdruck. So können über die Jahre hinweg Haltungen entstehen, die die Persönlichkeit der Kinder prägen.

PRAKTISCHE HINWEISE FÜR MORGENKREISE IN MARCHTALER-PLAN-KINDERGÄRTEN

Die äußere Form des Morgenkreises muss seiner Zielsetzung entsprechen. Damit jeder jeden sehen und sich als gleichberechtigt fühlen kann, empfiehlt sich in besonderem Maße die Kreisform. Auch die Erzieherinnen reihen sich in diesen Kreis ein und sind damit auch sinnbildlich Teil der sich hier versammelnden Gemeinschaft.

Eine ästhetisch gestaltete Mitte, z. B. mit einer Kerze, jahreszeitlichen Pflanzen, Egli-Figuren oder symbolischen Gegenständen, bildet einen beruhigenden Blickfang, ermöglicht innere Sammlung, schafft eine geeignete Atmosphäre und kann bereits inhaltliche Impulse geben.

Im Morgenkreis kann auch das Morgengebet Platz finden, das Kreuzzeichen ein natürliches Anfangsritual und eine brennende Kerze das Zeichen dafür sein, dass Jesus mitten unter uns ist.

Gerade im Kindergarten besitzt der Morgenkreis zwei „Pole“: zum einen das Ruhig- und Stillwerden, das viele Kinder kaum mehr kennen, zum anderen Elemente der Bewegung: Singen, Tanzen, Klatschen, Legematerialien legen, einander die Hände reichen, eine Kerze, die wandert, Rollenspiele etc.

Wenn im Anschluss an den Morgenkreis eine Phase zur Bearbeitung von thematischen und organisatorischen Fragen ergänzt werden soll, muss diese klar abgetrennt sein. Am geeignetsten hierfür sind eingeführte Rituale wie z. B. das Ausblasen einer Kerze oder ähnliches.

..... 13. Freispiel²⁵

Tagesablauf und pädagogische Arbeit in Marchtaler-Plan-Kindergärten sind stark vom Freispiel geprägt. Freispiel ist ein in der Pädagogik gängiger Begriff. Im Freispiel ist das Kind der Initiator, nicht die Erzieherin. Das Kind kann sich in der Zeit des Freispiels sowohl den Ort als auch Spielpartner und das jeweilige Spiel frei aussuchen. Es kann auch die Dauer des Spiels oder Themas, mit dem es sich beschäftigt, selbst bestimmen.

Bereits der Pädagoge Friedrich W. A. Fröbel (1782-1852) hat als Stifter des ersten „Kindergartens“ festgestellt: „Spiel ist nicht Spielerei. Es hat hohen Stellenwert und tiefe Bedeutung.“²⁶ Fröbel erkannte schon früh die anthropologische und pädagogische Bedeutung des Spiels für das Kind und den Menschen an sich: „Spiel ist die höchste Form der Menschenentwicklung“²⁷. Mit seinen Erkenntnissen hat er großen, prägenden Einfluss auf den Kindergarten und die heutige Spielpädagogik genommen.

Das Freispiel besitzt auch in unserer Gegenwart größten Wert und ist durch nichts zu ersetzen. Indem das Kind im Freispiel als einem offenen Gestaltungsprozess agieren kann, entwickelt es grundlegende Fähigkeiten: In der Rollenspielecke kann es sich verkleiden, in andere Rollen schlüpfen und so Erlebnisse nachspielen und verarbeiten. Da dies fiktiv geschieht, können auch schwierige Situationen und Erfahrungen aufgearbeitet und bewältigt werden. Im Zusammenspiel mit anderen sind Abstimmung, Kompromissfähigkeit und Konfliktlösung gefragt. Die Suche nach Problemlösungen gelingt oft gemeinsam besser, z. B. in der Bauecke beim Konstruieren eines hohen Turms. Alltagseindrücke jeglicher Art können im Spiel kreativ verarbeitet werden, die Phantasie kennt hier kaum Grenzen. So kann das Kind z. B. auch im Malen oder Kneten seinen Gefühlen und Gedanken Ausdruck geben.

Das Freispiel findet nicht nur im Gruppenraum statt, sondern ebenfalls im freien Spiel im Garten oder in anderen Räumen wie Atelier, Musikecke etc. In diesen Außenbereichen liegt die Verantwortung und Regeleinhaltung auch beim Kind, wodurch Selbständigkeit und Autonomie gefördert werden.

25 Für den folgenden Abschnitt verwendete Quelle: Martin R. Textor (Hg.), Antje Bostelmann (Hg.): Das Kita-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de (17.4.2017).

26 Vgl. <https://www.friedrich-froebel-online.de/p-%C3%A4-d-a-g-o-g-i-k/spiel/> (22.02.2018).

27 Vgl. <https://www.friedrich-froebel-online.de/p-%C3%A4-d-a-g-o-g-i-k/spiel/> (22.02.2018).

Spielfähigkeit fördert zugleich auch die Resilienzfähigkeit, eine wichtige Eigenschaft fürs Leben. Der Wert des Spiels ist also auch in unserer Zeit unbestritten hoch. Das Spiel ist selbstbestimmte Tätigkeit des Kindes und die kindgemäße Form des Lernens. Spielen und Lernen sind unmittelbar miteinander verbunden.

Ein gelingendes Freispiel braucht bestimmte Voraussetzungen. Die Erzieherin ist für die „Spielpflege“ (F. Fröbel) und die „Vorbereitete Umgebung“ (M. Montessori) zuständig. Hierzu gehören die Schaffung eines anregenden Raums mit einem wohlüberlegten Raumkonzept, eine verlässliche Ordnung und Pflege der Spielmaterialien, die Bereitstellung von Spielen und Materialien, die das individuelle Interesse des Kindes wecken, sodass jedes Kind in seinen sensiblen Phasen entsprechende Möglichkeiten finden kann. Auch das Anbieten thematischer, projekt-orientierter oder jahreszeitlicher Spiele gehört zur „Vorbereiteten Umgebung“. „Echte“ Spielmaterialien werden Computerspielen und neuen Medien vorgezogen, denn das sinnliche Erleben und Erfahren bietet ungleich größere Möglichkeiten.

Rückzugsorte wie eine Lese- oder Kuschecke sind wichtig für das Kind, hier kann es zur Ruhe kommen, von dort aus zuschauen und sein Bedürfnis nach Zuwendung und Körperkontakt stillen.

Um länger dauernde Spielprozesse zu unterstützen, muss der Faktor Zeit besonders beachtet werden. Die Kinder sollten möglichst wenig Unterbrechungen und Störungen erfahren, um sich „im Spiel verlieren“ zu können und zu dürfen. Schön ist es, wenn Kinder begonnene Spiele oder größere Arbeiten liegen lassen dürfen, um beispielsweise nach dem Essen oder zu einem späteren Zeitpunkt daran weiterzuarbeiten. Hier ist auch das „freie Vesper“ eine gute Form, da die Kinder während des Freispiels selber bestimmen können, wann sie sich Zeit nehmen wollen, um Hunger oder Durst zu stillen. So können sie spielerisch lernen, sich die Zeit einzuteilen. Im Tagesablauf sollten die Freispielphasen morgens, mittags oder nachmittags mindestens eine Stunde oder länger dauern, damit sich die Kinder ganz auf das Spiel einlassen können.

Regeln, die für alle verbindlich sind und wo immer möglich mit den Kindern ausgehandelt wurden, helfen, dass sich die Kinder in den Räumen und Bereichen zurechtfinden (z. B. wie viele Kinder in die Puppenecke dürfen). Sie regeln aber auch den Umgang miteinander und mit den Materialien. Feste Rituale strukturieren den Tagesablauf und zeigen den Kindern das Ende der Freispielzeit an (z. B. durch eine Ampel oder Musik).

Während des Freispiels beobachtet die Erzieherin aufmerksam die Gruppenprozesse sowie das Spielverhalten. Sie kann Interessen des einzelnen Kindes oder einer Gruppe wahrnehmen und diese – verbunden mit neuen Ideen und Anregungen – aufgreifen. Sie steht als Gesprächspartnerin zur Verfügung, spielt auf Wunsch mit oder regt das Spiel bei Bedarf an. Sie erkennt rechtzeitig Konkurrenzverhalten und kann bei Ausgrenzung einzelner Kinder behutsam eingreifen. Wenn alle Voraussetzungen geschaffen sind, verschafft das Freispiel dem Kind einen Raum zur Entwicklung und zur Entfaltung seiner vielfältigen Möglichkeiten.

Wenn in der Kindergruppe Themen bestimmend und bedeutsam für viele erscheinen, so werden diese aufgegriffen und mit Freispielmaterialien angeregt. So kann z. B. das vermehrte Zirkusspiel von Kindern zu einem Projektthema für die Gruppe führen. Hierbei können die Kinder ihre eigenen Ideen einbringen und so das Projekt weiterentwickeln.

14. Ganzheitliche Bildung²⁸

Schon früh erkannten Pädagogen, Philosophen und Psychologen, dass es für die gesunde Entwicklung des Kindes vielfältige Sinneseindrücke braucht, die ganzheitliches Lernen ermöglichen. Der Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) prägte das noch heute vielfach verwendete Bild vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Die Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870-1952) legte großen Wert auf die Sinnesschulung und entwickelte hierzu eigene Sinnesmaterialien. Viele der frühen Erkenntnisse werden durch die heutige Hirn- und Lernforschung wissenschaftlich untermauert.

In einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung wird die gesamte Persönlichkeit des Kindes angesprochen und in den Lernprozess eingebracht. Das Kind begegnet sowohl im Alltag als auch in der pädagogischen Arbeit immer wieder einem Inhalt, einem Thema oder Weltphänomen. Um sich dieses auf seine Weise zu erschließen, nutzt es vielfältige und individuelle Lernpotenziale, d. h. es hat verschiedene Fähigkeiten, die ihm auf unterschiedliche Weise Zugriff ermöglichen: So gibt es z. B. Kinder, die besonders gut durch Zuschauen lernen, d. h. über den visuellen Sinn. Es gibt aber auch Kinder, die eher durch eigenes, greifbares Ausprobieren und „Versuch und Irrtum“ lernen. Weitere Zugriffsmöglichkeiten und Aneignungsprozesse können z. B. im sensorischen, motorischen, kognitiven, technischen, sozial-emotionalen, religiös-ethischen und kreativen Bereich liegen.

Die pädagogische Arbeit der Marchtaler-Plan-Kindergärten macht sich diese vielfältigen Veranlagungen des Menschen zunutze. Wenn die Erzieherin beispielsweise mit einem Kind oder einer Kindergruppe Farben lernen möchte, so kann dies auf verschiedenen Ebenen erfolgen: Farben suchen, Farben benennen, Spiele mit Farben (z. B. mit bunten Tüchern, farbigen Stühlen), Farben malen, Farben hüpfen, Farbenlied singen. Die Verbindung dieser verschiedenen Lernformen addiert nicht nur den Lernerfolg, sondern kann ihn sogar potenzieren. Durch die Aktivierung der verschiedenen Lernpotenziale beim Kind werden individuell verschiedene Zugänge angesprochen. So haben z. B. auch sprachlich nicht so starke Kinder die Möglichkeit, über das Visuelle oder das Manuell-Motorische Zusammenhänge zu verstehen. Die unterschiedlichen Erkenntnis- und Vorgehensweisen ergänzen sich.

Der ganzheitliche Bildungsansatz meint also die Vielschichtigkeit der Lerndimensionen, ohne dass alle Lernfähigkeiten gleichzeitig angesprochen werden können.

²⁸ Für den folgenden Abschnitt verwendete Literatur:

- Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Marchtaler Plan. Grundlagen. Rottenburg 2018.
- Siegbert Warwitz, Anita Rudolf: Das Prinzip des mehrdimensionalen Lehrens und Lernens. In: Dies.: Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle. Schorndorf 1977, S. 15-22.

Da der Marchtaler Plan das Kind und den Menschen als Ganzes in den Blick nimmt, gehören auch existenzielle Fragen nach dem Woher, Warum und Wohin zur Erschließung der Welt. Wenn die religiös-ethische Dimension ebenfalls Beachtung findet, kann sich beim Kind die Erkenntnis der Wirklichkeit mit einem verantwortungsvollen Umgang mit der Welt verbinden.

Die Vorteile des ganzheitlichen Lernens sind vielfältig:

- Es entspricht der menschlichen Wesensart mit seinen vielfältigen Veranlagungen und ist daher ein natürliches Lernen.
- Es ermöglicht individuelles Lernen, da es die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessen des Kindes berücksichtigt.
- Es führt zu breiter angeeignetem Wissen. Dieses wird nachhaltig gespeichert, da es auf mehreren Lernebenen erworben wurde.
- Die Lernfreude wird deutlich gesteigert, da durch die o. g. Vorteile größere Lernerfolge erzielt werden.

Zur ganzheitlichen Bildung gehört auch die Beschäftigung mit wiederkehrenden Themen des Jahreskreises (z. B. St. Martin, Nikolaus), wechselnden Projekten (z. B. Zirkus, Baustelle) oder Themen aus dem Weltgeschehen (z. B. Fußball-WM oder Naturereignisse). Auch hierbei werden die Angebote, Materialien und Lernthemen mit dem ganzheitlichen Bildungsansatz gestaltet. Um individuelles und interessengeleitetes Lernen zu ermöglichen, passen die Einrichtungen auch die „Vorbereitete Umgebung“ den Themen und Inhalten an. So gibt es z. B. in der Faschingszeit sowie zu anderen Themen passende Tischspiele, Requisiten/Verkleidungen für die Puppenecke, Bücher, freie Bastelangebote u. v. m. Die Kinder können je nach Interesse frei darauf zugreifen und so ganz individuell das Thema weiter bearbeiten und vertiefen.

VI. Schlüsselprozesse guter Bildung

15. Partizipation und Beteiligung²⁹

WAS HEISST PARTIZIPATION? – EINE DEFINITION

Partizipation, wie sie in Marchtaler-Plan-Kindergärten gelebt werden soll, bedeutet Teilnahme, Anteilhaben, Dabeisein. Es geht in den damit beschriebenen Prozessen um Einbeziehung, Mitbestimmung und Mitwirkung. Partizipation heißt in diesem Sinne, „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“³⁰. In partizipativen Prozessen lernen Kinder, ihre eigenen Ideen, Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äußern. Sie vertreten ihre Meinung und sind dazu bereit, die Standpunkte der anderen zu hören und zu akzeptieren. Sie treffen Entscheidungen, die ihr Leben, ihr eigenes Wohlbefinden und das Zusammenleben in der Gruppe gestalten.

GRUNDLAGE FÜR PARTIZIPATION – WARUM PARTIZIPATION?

Die gesetzlichen Vorgaben sehen Partizipation als wesentliches Kinderrecht an. In der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 12), im Sozialgesetzbuch VIII (§ 8) und im Kindertagesstättengesetz ist das Recht der Kinder auf Beteiligung festgeschrieben. Das SGB VIII macht inzwischen sogar die Erteilung der Betriebserlaubnis von konzeptionell verankerten Partizipationsverfahren abhängig.³¹

Das im Marchtaler Kindergartenplan verankerte Bild von einem schöpferischen, sich selbst und die Welt gestaltenden Kind macht Partizipation unabdingbar, da Entwicklung ohne aktive Selbstbeteiligung der Kinder nicht vorstellbar ist. Im respektvollen Umgang mit der Würde jedes Einzelnen lernen die Kinder, ihr Leben selbst zu gestalten.

²⁹ Für den folgenden Abschnitt verwendete Literatur:

- Rüdiger Hansen, Raingard Knauer u.a.: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Berlin 2011.
- Michael Regner, Franziska Schubert-Suffrian: Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten. Freiburg, Basel, Wien 2011.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Begleitbroschüre zum gleichnamigen Videofilm von Lorenz Müller, Thomas Plöger: Die Kinderstube der Demokratie. Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt. Deutschland 2008 (Film).

³⁰ Richard Schröder: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim/Basel 1995, S. 14.

³¹ Vgl. dort §45(2).

PARTIZIPATION UND PRÄVENTION

Die Resilienzforschung zeigt, dass Kinder, die sich selbst als wirksam und als Akteure ihres Handelns erleben, in Krisensituationen widerstandsfähiger sind. Sie entwickeln Selbstbewusstsein, um in schwierigen Lebenslagen angemessen agieren zu können. Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und die Zukunft zu planen, sind wichtige Lern- und Erfahrungsinhalte für eine gelingende Lebensgestaltung, die am besten durch aktive Partizipationsprozesse entwickelt werden.

ZIELE UND INHALTE – WAS LERNEN DIE KINDER IN PARTIZIPATIVEN STRUKTUREN?

Durch Elemente der Mitbestimmung und Beteiligung werden Kinder in ihrem Alltag an demokratische Strukturen herangeführt. Wichtige Erfahrungen in diesem Zusammenhang sind beispielsweise die folgenden:

- Bedürfnisse und Meinungen anderer verstehen und akzeptieren (Empathie, Perspektivenwechsel)
- Solidarität einüben, hinschauen, hinhören, sich für Minderheiten und Schwache einsetzen
- Nachhaltigkeit erfahren in einer globalen Welt
- Selbstbewusstsein fördern
- Kommunikationsfähigkeit und Kompromissbereitschaft entwickeln
- Eigene und fremde Leitbilder kennenlernen
- Informationen einholen
- Entscheidungen treffen
- Vielfalt ohne Vorurteile akzeptieren
- Eigene Bedürfnisse zurückstellen
- Entscheidungen einer Gruppe mittragen
- Verantwortung übernehmen – auch bei Fehlentscheidungen
- Methoden zur Entscheidungsfindung und angemessene Konfliktlösungsstrategien kennenlernen

WIE ENTWICKELT SICH PARTIZIPATION?

Die Kinder sind von Anfang an Akteure ihrer eigenen Entwicklung. Von Geburt an setzen sie sich aus eigenem Antrieb mit ihrer sozialen und materiellen Umwelt auseinander. Erste Partizipationsprozesse entstehen, wenn Mutter und Baby aushandeln, wann es gestillt wird. Die Kinder bringen ihre Bedürfnisse und Interessen „in hundert Sprachen“ zum Ausdruck (Malaguzzi). Sind die Erwachsenen bereit, diese Sprachen der Kinder zu lernen, werden schon Dialoge und gemeinsame Entscheidungen mit sehr jungen Kindern möglich – z. B. bei der Frage nach der Eingewöhnungsdauer in Kindergarten oder Krippe. Hier kommt es weniger auf die Entwicklung des Kindes als vielmehr auf die Sensibilität, Haltung und Bereitschaft der Erzieherinnen an.

Bei älteren Kindern gewinnt die Sprache als ein Mittel, um in Dialog zu treten, immer mehr an Bedeutung. In Konfliktgesprächen und in Kinderkonferenzen üben sich die Kinder im Verbalisieren und Argumentieren. Sie lernen zuzuhören, zu reflektieren und Kompromisse einzugehen: „Wenn der eine Ja sagt und der andere Nein sagt – was sollen wir dann tun?“ Kinder, die sich so äußern, haben schon früh verstanden, dass Demokratie manchmal sehr schwierig sein kann.

Grundsätzlich orientiert sich die Beteiligung der Kinder immer an deren Entwicklungsstand und Lebenswelt. Sie ist immer freiwillig und keiner muss sich beteiligen. Alle Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse sind so gestaltet, dass die Kinder ihre Rechte wahrnehmen können. Die Informationen müssen ausreichend und für die jeweilige Kindergruppe verständlich sein. Es muss der Entscheidungsspielraum festgelegt werden, innerhalb dessen Dinge festgelegt werden können. Die Einflussnahme der Kinder kann z. B. die gemeinsamen Regeln betreffen, das festzulegende Tagesprogramm oder die Raumgestaltung. Bei diesen Aushandlungsprozessen lernen die Kinder verschiedene Abstimmungsverfahren kennen.

GRENZEN DER PARTIZIPATION

Kinder können entwicklungsbedingt noch nicht alle Folgen ihrer Entscheidungen begreifen oder verantworten. Dies betrifft vor allem Entscheidungen, die zum Schutz und zur Sicherheit der Kinder getroffen werden müssen (z. B. das Anschnallen im Auto oder das Eincremen mit Sonnenschutz). Hier gibt es Grenzen der Mitbestimmung durch die Kinder und es ist die Verantwortung des Erwachsenen gefragt.

Partizipation verlangt aber auch von den Erwachsenen, dass sie einen Teil ihrer Verantwortung und damit ihrer Macht abgeben. Erzieherinnen geraten dabei immer wieder in den Konflikt zwischen ihrer Aufgabe, sich fürsorglich um die Kinder zu kümmern, und dem Anspruch, den Kindern Autonomie und Selbstbestimmung zuzugestehen. Strukturen und Routinen werden durcheinandergebracht. Erzieherinnen müssen dann abwägen, was schwerer wiegt. Dabei sind Erwachsene auch unterschiedlich geprägt: Der eine kann mehr Freiraum für die Kinder zulassen, ein anderer ist ängstlicher und braucht einen engeren Rahmen.

16. Gestaltung und Bewältigung von Übergängen³²

Übergänge (oder auch „Transitionen“) erlebt jeder Mensch immer wieder. Sie stellen markante Veränderungen dar, die Kinder und Jugendliche ebenso betreffen wie auch die ganze Familie.

Diese Wandlungsprozesse sind aufgrund der Veränderungen, die sie mit sich bringen, eine besonders lernintensive Zeit. Transitionen sind beispielsweise der erste Wechsel von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung, der Übergang vom Kindergarten zur Schule oder der Eintritt in das Berufsleben. Mit dem Übergang übernimmt das Kind oder der Jugendliche eine neue Rolle (Schulkind, Auszubildender) mit neuen Anforderungen, die an ihn herangetragen werden. Gleichzeitig entsteht aber auch ein verändertes Selbstbild („Ich bin jetzt...“), das oft mit großen Hoffnungen und Erwartungen verbunden wird. Erfahrungen mit früheren Übergängen prägen an dieser Stelle oftmals die Gefühle, mit denen jemand an neue Übergänge herangeht. Wie ein Kind mit solchen Belastungen umgeht, hängt auch von der psychischen Widerstandsfähigkeit des Kindes ab. Können Übergänge als gelungen erfahren und mit Freude, Neugierde und Interesse erlebt werden, festigen sich diese Erfahrungen und wirken sich auf zukünftige Veränderungen positiv aus.

Neben solchen Übergängen, die alle Kinder und Jugendlichen betreffen, gibt es auch Übergänge wie Trennung, Scheidung der Eltern oder Umzug der Familie. Kommen mehrere zusammen, stellt dies oft eine Überforderung dar.

Nicht zuletzt deshalb sind Übergänge immer wieder angstbesetzt. Sie sind oft mit Ritualen verbunden, die dabei helfen, Unsicherheit abzubauen.

Der Übergang ist gelungen, wenn Kinder und Erwachsene sich beim Bewältigen der neuen Herausforderung als selbstwirksam erleben, mit den auf sie zukommenden Herausforderungen umgehen und Beziehungen aufbauen können sowie Freude und Interesse an neuen Aufgaben zeigen.

32 Für den folgenden Abschnitt verwendete Literatur:

- Vgl. Harald Welzer: Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen 1993, S. 37.
- Philip A. Cowan: Individual and family life transitions: A proposal for new definition. In: Philip A. Cowan, Mavis Hetherington (Hg.): Family transitions: Advances in family research. Band 2. Hillsdale 1991, S. 3-30.
- Knut Vollmer: Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg 2012.

EINTRITT IN DIE KRIPPE ODER DEN KINDERGARTEN

In Marchtaler-Plan-Kindergärten erlebt das Kind ab einem Alter von 6 Monaten, 3 Jahren oder später das Sich-Lösen von der Familie. Es muss mit einer oder mehreren ihm zunächst fremden Personen vertraut werden, sich in einem unbekannten Raum orientieren, sich an Abläufe gewöhnen, die es noch nicht kennt, und sich in einer neuen Stellung in der noch unüberschaubaren Gruppe erfahren.

Auch für Eltern ist dies eine Herausforderung, gilt es doch, ihr Kind in einer nicht bekannten Gruppe „alleine“ zu lassen und darauf zu vertrauen, dass es sich zurechtfinden wird. Damit der Übergang als Chance genutzt werden kann, werden die Eltern schon bei der Anmeldung über die Wichtigkeit einer guten Eingewöhnung informiert. In dieser Phase kommt es auf die Unterstützung der Eltern ebenso an wie auf das Einfühlungsvermögen der Erzieherin.

Nur wenn die Eltern als erste Bezugsperson des Kindes Vertrauen zur Einrichtung und zur Erzieherin haben, kann das Kind ebenfalls Vertrauen aufbauen. Damit die Eltern sich selbst ein gutes Bild machen und mit Zuversicht die Veränderung annehmen können, werden schon im Vorfeld Gelegenheiten geschaffen, um die Einrichtung, das Konzept und die zukünftigen Erzieherinnen kennenzulernen. Das Eingewöhnungskonzept der Einrichtung wird den Eltern gegenüber kommuniziert.

Die Eltern werden darüber informiert, dass sie Zeit für die Eingewöhnung einplanen müssen. Sie begleiten ihr Kind zu Beginn während bestimmter Schnupperstunden. Nach und nach werden in Absprache mit der Erzieherin die Spielzeiten verlängert und die Anwesenheitszeit der Eltern verkürzt. Hierbei sind eine gute Beobachtung des Kindes und die Entschlüsselung seiner Botschaften entscheidend.

Die Eingewöhnung des Kindes ist dann abgeschlossen, wenn das Kind eine Erzieherin als sichere Bezugsperson angenommen hat. Ab diesem Zeitpunkt zeigt es die Bereitschaft, längere Zeit alleine bleiben zu können.

WECHSEL VON DER KRIPPE IN DEN KINDERGARTEN

Beim Wechsel von der Kleinkindgruppe in die Gruppe über drei Jahre bzw. bei einem Übergang in eine andere Gruppe der Einrichtung übernehmen die bisherige und die zukünftige Erzieherin die Aufgabe, das Kind zu unterstützen. Auch dieser Schritt wird gut vorbereitet, gestaltet und organisiert, ähnlich wie der Eintritt in die Einrichtung. Der Unterschied hier besteht darin, dass nicht die Eltern, sondern die Erzieherin der bisherigen Gruppe das Kind in die nächste Gruppe begleitet und sich allmählich zurückzieht. Das Kind erhält auch hier genügend Zeit, um die neue Situation gut zu bewältigen. Der Wechsel wird von den Erzieherinnen feinfühlig, auf das einzelne Kind bezogen und je individuell gestaltet – in dem Bewusstsein, dass das Kind erst eine gute Beziehung zur neuen Erzieherin und der Gruppe aufgebaut haben muss, um sich in der neuen Umgebung wohlfühlen.

Die Eltern sind in diesen Prozess einbezogen, indem sie rechtzeitig über den bevorstehenden, besonderen Entwicklungsschritt ihres Kindes informiert werden. Dabei erfahren sie die Organisations- und Zeitstruktur des Übergangs. Über die einzelnen Schritte und Erfolge ihres Kindes sind die Erzieherinnen mit den Eltern im engen Kontakt. Dies ist wichtig, damit die Eltern sich auf die besondere Situation einstellen, sie verstehen und in der Familie unterstützen können.

ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE SCHULE

Kinder freuen sich im Allgemeinen auf die Schulzeit und empfinden den Abschied vom Kindergarten als ein wichtiges Ereignis. Mit der neuen Rolle als Schulkind kommen auch neue Aufgaben auf das Kind zu, die es in der Regel gerne annimmt. Damit ein Kind sich wohlfühlen und entfalten kann, müssen Grundbedürfnisse wie Sicherheit und gute Beziehungen in Familie, Krippe und Kindergarten erfahren worden sein und in der Schule weitergeführt werden.

Für die Beurteilung der „Schulfähigkeit“ gilt es, die während der gesamten Kindergartenzeit entwickelten Fähigkeiten zu beleuchten (soziale, sprachliche Fähigkeiten usw.). Um die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, bieten Marchtaler-Plan-Kindergärten keine „Trainingsgruppen“ oder „Vorschulzeiten“ an, in denen isoliert bestimmte Fähigkeiten trainiert und gelernt werden, sondern der gesamte Kindergarten tag ist Raum für Lernen und Sich-Entwickeln im Tempo des Kindes.

Die Schulfähigkeit kann nicht allein am Kind festgemacht werden. Auch die Schulen sind gefragt, sich auf die Kinder einzustellen und diese in ihrem Entwicklungsstand wahrzunehmen. Um einen passgenauen Anschluss zu erreichen, bedarf es eines frühzeitigen Austausches zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen.

Gerade in Marchtaler-Plan-Kindergärten und -Schulen ist dieser Austausch selbstverständlich und gut realisierbar. Teilweise steht den Kindergärten und Schulen dasselbe Material zur Verfügung, damit das Kind sich weiterentwickeln und neue Interessensgebiete erschließen kann.

Die Eltern werden beim Prozess der Schulvorbereitung ihres Kindes unterstützt. Sie erhalten rechtzeitig Informationen, werden in ihren Ängsten und Unsicherheiten angehört und ernst genommen und dabei begleitet, diese abzubauen.

Nachdem Eltern eine Schule für ihr Kind gewählt haben, wird eine Kooperation mit dieser ermöglicht, unterstützt und aufgebaut. Dabei werden Möglichkeiten der Begegnung gesucht und praktiziert, um den Kindern und den Eltern zu einem guten Übergang und Start zu verhelfen:

- Eine gute Beziehung bahnt sich an, wenn die Lehrerin das Kind in seiner gewohnten Umgebung, im Kindergarten, frühzeitig kennenlernt.
- Regelmäßige Besuche in der Schule vermitteln dem Kind Vertrauen und Sicherheit und regen sein Interesse und seine Neugier an.
- Kinder sind unterschiedlich, ebenso ihre Entwicklung. Darum ist es nötig, dass sich die Schule auf den Entwicklungsstand ihrer zukünftigen Erstklässler frühzeitig einstellen kann. Wenn die zukünftige Lehrkraft das Kind schon im Vorfeld erlebt und sich mit der Erzieherin austauscht (z. B. über die Entwicklung, das soziale Umfeld oder die besonderen Stärken des Kindes), ist dies ein gutes Fundament. Von Anfang an kann die Lehrerin durch das in den Gesprächen gewonnene Wissen die nötige Unterstützung für das Kind planen, damit der Übergang in die Schule gelingt.

Weitere Möglichkeiten der Begegnung sind beispielsweise:

- Der Kindergarten und die Schule schaffen für die Kinder Gelegenheiten, um mit den zukünftigen Räumen frühzeitig vertraut zu werden: Ideal ist, wenn Turnhalle oder Schwimmhalle bereits während der Kindergartenjahre genutzt werden können. Spielerisch lernen die Kinder die Räume, die Regeln und das entsprechende Verhalten kennen. Vielleicht lässt es sich einrichten, die Mediathek der Schule zu nutzen.
- Gegenseitige Begegnungen und gemeinsames Erleben fördern die zukünftige Gemeinschaft: Die zukünftigen Erstklässler werden schon zu einer Schulstunde oder einer Spielerunde der verlässlichen Grundschule eingeladen.
- Gemeinsame Feste und Feiern lassen Eltern und Kinder von Kindergarten und Schule einander ungezwungen begegnen und den Wechsel als Weiterführen von Bekanntem erleben.

Selbstverständlich werden die Kooperationsvorhaben gemeinsam geplant und regelmäßig überprüft.

ÜBERGANG VON EINEM MARCHTALER-PLAN-KINDERGARTEN IN EINE MARCHTALER-PLAN-SCHULE

Eine besondere Chance für Kinder, Eltern, Lehrerinnen und Erzieherinnen bietet der Übergang von Marchtaler-Plan-Kindergärten zu Marchtaler-Plan-Schulen. Durch die räumliche und pädagogische Verbundenheit sowie durch das gemeinsame Bildungs- und Erziehungsverständnis der Marchtaler-Plan-Einrichtungen werden dem Kind in seiner Bildungsbiographie fließende Übergänge ermöglicht.

Eltern wie Kindern gibt es Sicherheit, wenn sie schon von Beginn an darauf vertrauen dürfen, dass sie in einer so verstandenen Gemeinschaft bis zum Ende der Schulzeit bleiben dürfen. An fast allen Marchtaler-Plan-Kindergärten ist dies möglich, da dort neben Krippe und Kindergarten auch ein Schulbesuch möglich ist. Beziehungen zwischen Kindern, Eltern und Familien, die sich in Krippe und Kindergarten entwickelt haben, können auch über die Einschulung hinweg weiter gepflegt werden, und Freundschaften bleiben bestehen.

Durch die räumliche Nähe ist es den zukünftigen Lehrerinnen möglich, die Kinder schon frühzeitig kennenzulernen. An manchen Schulen gibt es ein Mittagessen in der Mensa. Auch hier nützt es den Kindern, wenn die Möglichkeit geschaffen wird, gemeinsam mit der vertrauten Erzieherin dort zu essen. Die Kinder können beispielsweise durch Besuche während der Freien Stillarbeit ungezwungen Beziehungen zu ihren zukünftigen Lehrerinnen aufbauen und wachsen lassen. Die Erzieherin bei einem Botengang in die Schule zu begleiten und der Sekretärin oder der Schulleiterin eine Nachricht zu überbringen, kann die Neugierde auf die Schule fördern, Ängste nehmen und zu wachsender Selbständigkeit führen.

Die Möglichkeit einer individuellen Einschulung während des Jahres ist eine besondere Form, auf die persönliche Entwicklung des Kindes einzugehen. An manchen Marchtaler-Plan-Schulen ist dies möglich – der Kindergarten unterstützt diese Form.

Es ist selbstverständlich, dass an Marchtaler-Plan-Kindergärten und -Schulen die Übergangsgestaltung von Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam entwickelt und dabei die Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung berücksichtigt werden. In einem gemeinsamen Konzept ist dies festgehalten und wird regelmäßig überprüft.

17. Inklusion

Der Marchtaler Plan ist geprägt von dem Grundgedanken, alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Potenzialen und Stärken wahrzunehmen und ihnen in ihrer Verschiedenheit gerecht zu werden. Dadurch verwirklichen Marchtaler-Plan-Kindergärten ganz konkret die biblische Überzeugung, dass jeder Mensch von Gott bei seinem Namen (Jes 43,1) gerufen ist, er in einer einmaligen Beziehung zu Gott lebt (vgl. das Bild von der „Gottebenbildlichkeit“) und ihm daraus eine einmalige und unverlierbare Würde zukommt.

So verschieden die Kinder sind und mit welchen „Besonderheiten“ auch immer sie in der Einrichtung ankommen – alle besitzen sie die gleiche Würde, haben eine Bedeutung und Aufgabe für die Welt und für unsere Gesellschaft. Kindern, die Flucht oder andere traumatisierende Erfahrungen hinter sich haben, die eine chronische Krankheit oder Behinderung mitbringen, die besondere Aufmerksamkeit und Fürsorge brauchen – ihnen allen gilt die ganz besondere Zuwendung.

Dieses Inklusionsverständnis orientiert sich am Handeln Jesu, der sich den einzelnen Menschen vorbehaltlos zuwendet. Sein Umgang mit Fremden, Am-Rand-Stehenden und Kranken beendet Ausgrenzung und schafft mitten in der Welt einen Be-Reich Gottes.

Aus dieser Überzeugung heraus gestalten Marchtaler-Plan-Kindergärten auch die durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen angestoßene Weiterentwicklung des Bildungssystems im Sinne der Inklusion aktiv mit, wobei ihnen die bestmögliche Bildung für jedes einzelne Kind als leitendes Prinzip gilt.³³

Marchtaler-Plan-Kindergärten betrachten Vielfalt als Gewinn und sind deshalb grundsätzlich offen für alle. Sie sind geprägt von einer stärkenorientierten Haltung und einer Perspektive aller auf alle (Kinder, Familien, Erzieherinnen und andere Mitarbeiter). Ziel ist es, den Anspruch auf individuell angemessene Förderung und Unterstützung umfassend einzulösen, allen Kindern respektvoll zu begegnen und ihnen eine gleichberechtigte, selbstbestimmte und aktive Teilhabe zu ermöglichen. Dazu bedarf es einer Haltung der Aufmerksamkeit und Zugewandtheit sowie pädagogischer Konzepte, in denen konkret wird, wie mit Heterogenität umgegangen und wie diese bewusst als Lernchance genutzt werden kann. Darüber hinaus ist auch die sonderpädagogische Förderung – wo immer sie gebraucht wird – sicherzustellen, damit Kindern die für sie notwendige und die bestmögliche Unterstützung zuteil wird. Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang auch eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern.

33 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen (Die deutschen Bischöfe; 102). Bonn 2016, S. 25.

Auf dem Weg zu einer Einrichtung für alle Kinder verstehen Marchtaler-Plan-Kindergärten Inklusion heute als offenen Prozess, der sie immer neu herausfordert und durch den sie gleichzeitig einen wesentlichen Beitrag für das gesellschaftliche Zusammenleben insgesamt leisten. Die notwendigen Schritte auf diesem Weg wollen sie mutig gehen.

Inklusion an Marchtaler-Plan-Kindergärten ist kein Ergebnis, sondern ein Prozess. Dem hier beschriebenen Verständnis verpflichten sich alle Marchtaler-Plan-Einrichtungen als einem Leitbild, an dem sie ihre Arbeit und Entscheidungen orientieren und dem sie sich kontinuierlich annähern.



18. Fortbildung und Personalentwicklung

Viele der im Marchtaler Kindergartenplan angesprochenen Ziele können nur erreicht werden, wenn die Persönlichkeit der Erzieherin hierfür einen geeigneten „Resonanzboden“ abgibt. Das sensible Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und Nöte von Kindern, die Bereitschaft partizipativ zu agieren, oder die Sensibilität, Kinder auf ihrem eigenen religiösen Weg zu begleiten – all dies lässt sich nicht über „Tricks“ und Methoden steuern. Für all diese Fähigkeiten bedarf es innerer Haltungen, die nicht im klassischen Sinne erlernt, wohl aber entwickelt werden können.

Der Schwerpunkt von Fortbildung und Personalentwicklung an Marchtaler-Plan-Kindergärten liegt daher auf der Entwicklung und Förderung solcher Haltungen. Dies beginnt mit einer fundierten Einführung in Kindergarten und Krippe, die Zeit und eine fehlerfreundliche Grundeinstellung braucht. Wichtige Entwicklungsschritte für jede Erzieherin werden durch eine gute Arbeit im Kindergartenteam gefördert. Hierfür braucht es die Bereitschaft, selbst dazulernen zu wollen, aber auch Einblicke in das eigene pädagogische Handeln zu geben und dieses zu reflektieren, Hospitationen zu ermöglichen und auf gute Weise Feedback zu bekommen.

Fundierte fachliche Weiterbildung ist im Prozess des „lebenslangen Lernens“ heute für alle pädagogischen Fachkräfte eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten und Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit: Der Marchtaler Kindergartenplan muss auch weiterhin anschlussfähig bleiben für Entwicklungen im Bereich der Elementarpädagogik; neue Ansätze müssen erprobt und reflektiert werden. Hierfür ist auch die beständige Lektüre von Fachzeitschriften und -büchern hilfreich.

Reflektiert werden all diese Entwicklungen im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, die in allen Marchtaler-Plan-Kindergärten verbindlicher Bestandteil der Personalarbeit sind. In diesen Mitarbeitergesprächen werden die verschiedenen Aufgabenbereiche der Mitarbeiterin angesprochen, Stärken und Entwicklungsbereiche werden benannt und gemeinsam Ziele für die Zeit bis zum nächsten Mitarbeitergespräch erarbeitet. Gleichzeitig ermöglicht das Mitarbeitergespräch den Austausch mit der Vorgesetzten. So werden die Mitarbeitergespräche Teil einer umfassenderen Personalentwicklung.

Von großer Bedeutung für die pädagogische Entwicklung und für die persönliche Begegnung sind die Akademieseminare in Obermarchtal. Die jährliche Erzieherinnentagung bietet zum einen spirituelle Impulse („Oasentag“), zum andern aber auch fachliche Weiterbildung und Austausch mit anderen Marchtaler-Plan-Kindergärten. Zahlreiche Angebote während des Jahres vertiefen Marchtaler-Plan-spezifische Themen, oft auch gemeinsam mit Kolleginnen aus Marchtaler-Plan-Schulen.

Nicht zuletzt sind Marchtaler-Plan-Kindergärten ganz bewusst auch Ausbildungsstätten für künftige Erzieherinnen. Sie bieten eine fundierte Grundbildung und legen Wert auf ein hohes Niveau in der Begleitung von Auszubildenden.

